

BARN OG KRIGSTRAUMER

*En teoretisk studie og en undersøkelse av noen barn i
Bosnia og Hercegovina*

Ida Taslaman og Mirna Balic



Masteroppgave i pedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Det Utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

HØST 2006



Det er natt i Sarajevo. Byen har vært beleiret i flere måneder. Lyden av eksplosjoner når familien som er samlet i kjelleren, stillhet er nesten verre – da vet man aldri hvor bombene rammer neste gang. Det er mørkt og kaldt både inne og ute. Strømmen har vært borte i ukevis, det er vanskelig å skaffe seg mat og vann. Dagene handler om å overleve. Man tenker ikke så mye, har ikke krefter til å reagere hver gang en sinkskyter eller granat har kvestet en bekjent. Det er krig...

FORORD

Vi vil takke Thor Arnfinn Kleven som har vært veileder, takk for personlig engasjement og konstruktive kommentarer. Vi vil gjerne takke de som ble ”informanter” for at de ville dele sine erfaringer og opplevelser med oss. I arbeide med å skaffe ”informanter” vil vi takke Minja Klaric, prosjektlederen for ”detraumatiseringsprosjektet” innenfor organisasjon ”Wings of Hope”.

Takk også til vår familie og venner som støttet oss gjennom denne oppgaven.

Oslo, desember 2006

Ida Taslaman og Mirna Balic

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN
I PEDAGOGIKK

TITTEL: BARN OG KRIGSTRAUMER

*En teoretisk studie og en undersøkelse av noen barn i
Bosnia og Hercegovina*

Hvordan krig påvirker barn? Hva vet vi beskytter barn mot traumer og hva gjør at barn og unge mestrer? Hva kan skolen gjøre for å fremme mestring hos barn med traumatiske opplevelser som følge av krig?

AV: Ida Taslaman og Mirna Balic

EKSAMEN:

PED 4390

SEMESTER

Høst 2006

STIKKORD:

- Traume
- Mestring
- Resilience
- Tiltak i skolen som fremmer mestring

Problemstilling

Avhandlingen omhandler barn med direkte og indirekte krigsopplevelser. Avhandlingen tar opp teori om traume og ulike aspekter av traumatiske opplevelser forårsaket av krig og konsekvenser dette har for barns intellektuelle, emosjonelle og sosiale vansker. Barn utsatt for traumer påvirkes av flere faktorer som deres egne ressurser, familie og nettverket. Avhandlingen tar opp med vekt på skolen. Skolen er en viktig faktor i alle aspekter ved barnets utvikling og liv, fordi skolen er ved siden av foreldre den viktigste oppdrager. Teorier som det settes fokus på i avhandlingen, belyser barnets evne til mestring ved hjelp av resiliencefaktorer. I denne forbindelsen blir det redegjort for resiliencefaktorer som fremmer mestring hos barn utsatt for stress og risiko.

Dette var utgangspunkt for avhandlingens problemstilling som er følgende: ***Hvordan krig påvirker barn? Hva vet vi beskytter barn mot traumer og hva gjør at barn og unge mestrer? Hva kan skolen gjøre for å fremme mestring hos barn med traumatiske opplevelser som følge av krig?***

Metode

For å kunne belyse problemstillingen ble det foretatt teoristudie og en kvalitativ studie.

Undersøkelsen ble bygd på teorier om traume, mestring og resiliencefaktorer.

Grunnmaterialet i den empiriske undersøkelsen var intervju av en liten gruppe elever som var direkte eller indirekte involvert i krigen i Bosnia og Hercegovina. Andre kilder til informasjon var spørreskjema som vi brukte på elevenes klassestyrere og innsyn i elevenes journal fra et "detraumatiseringsprosjektet" elevene var allerede involvert i.

Spørsmålet vi stilte oss var om funnene fra vår undersøkelse kan forklares ut fra de teoretiske redegjørelsene: om hvordan traumer, mestring, og resiliencefaktorer kan gi seg utslag hos noen barn etter krig, med tanke på skoleutfordringer også. Analysen av intervjuene og spørreskjema gikk ut på å sammenligne resultater av undersøkelsen med teorier.

Grunnlaget for analysen av resultatene var analytisk generalisering. Det vil si at hvis resultatene støtter allerede eksisterende teori på området, så styrkes disse teoriene.

Resultater/konklusjon

Som oppsummering kan vi si at forventningene til undersøkelsen ble innfridd og at resultater fra undersøkelsen kan forklares ut fra teorier. Elevene som var med i undersøkelsen viste kjennetegn på at de er påvirket av traumatiske hendelser under og etter krigen og at resiliencefaktorer som har vært til stede i barnas liv, har gjort dem i bedre stand til å møte skolerelaterte utfordringer.

De eksisterende teorier og den empiriske undersøkelsen har hjulpet oss til å forstå at det er viktig å utvikle tiltak på skolen for barn som var/er utsatt for traumatiske belastninger, for å fremme resiliencefaktorer som har vært til stedet i deres liv.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING.....	1
1.1. Problemstilling og avgrensning.....	2
1.2. Metodiske betraktninger.....	4
1.3. Gang i oppgaven.....	4
2. BARN, KRIG OG TRAUME.....	7
2.1 Hva er traume?.....	7
2.2 Hvordan krig påvirker barn?.....	10
2.2.1 PTSD, Posttraumatic Stress Disorder.....	15
2.3 Et forsøk på å systematisere kunnskapen om krigens virkning på barn.....	18
2.4 Hva kan krigstraume innebære for skoleprestasjoner.....	20
3. MESTRING, RESILIENCE OG RESILIENCEFAKTORER.....	22
3.1 Stress.....	22
3.2 Mestring.....	24
3.2.1 Mestringsstrategier.....	26
3.2.2 Mestringsressurser.....	28
3.3 Resilience.....	32
3.3.1 Salutogenese og opplevelse av sammenheng.....	36
3.4 Resiliencefaktorer.....	39
3.5 Studier av barn i krig der resiliencefaktorer har fremmet mestring.....	46
3.6 Traume- og resilienceperspektivet.....	49
3.7 Oppsummering.....	51
4. TILTAK SKOLEN KAN TA I BRUK FOR Å FREMME MESTRING HOS BARN MED TRAUMATISKE OPPLEVELSER SOM FØLGE AV KRIG.....	52
4.1 Grupper.....	52
4.2 Hvordan kan vi støtte/bygge resiliencefaktorer hos barn.....	53
5. FORSKNINGSMETODE.....	60
5.1 Problemstilling.....	60
5.2 Valg av forskningsmetode.....	61
5.3 Utvalg av enheter.....	66
5.4 Intervjuguide og spørreskjema.....	69
5.4.1 Gjennomføring av intervjuet og spørreskjema.....	71
5.5 Transkribering.....	72
5.6 Validitet, reliabilitet og generalisering.....	73
5.7 Validitet, reliabilitet og generalisering i undersøkelsens data.....	74

6. PRESENTASJON, ANALYSE OG TOLKNING AV DATA.....	78
6.1 Presentasjon og analyse av elevene.....	79
6.2 Oppsummering av undersøkelsens resultater.....	122

7. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON.....	127
---	------------

LITTERATURLISTE

VEDLEGG

1. INNLEDNING

Hva er krig og hva er det i alle de forvirrende opplevelser som en krig kan innebære for et barn som avgjør hvordan det kommer til å gå for barnet?

Krig utgjør en av de mest åpenbare truslene mot barn. Den berører barnas bevegelsesfrihet, mulighet til å leke, gå i barnehager og på skoler. Den river ned de beskyttende murene rundt barn og tvinger dem til å ta stilling i konflikter som ikke engang de voksne selv klarer å forstå.

Krigen i Bosnia varte fra 1992-1995, og selv om det er flere år bak oss i dag, er traumer, ødelagt barndom, forstyrret utvikling hos barn, psykologiske spor i dette landet. Sporene er der og blir der dessverre i fremtiden også. Slike erfaringer kan ikke glemmes som om de aldri har hendt. Barn som har opplevd krig, enten direkte eller indirekte, lever med grusomme traumer, og de må få hjelp til å bearbeide disse. Ut fra dette blir vårt tema slik:

”Barn og krigstraumer”

En teoretisk studie og en undersøkelse av noen barn i Bosnia og Hercegovina

Det som fokuseres på i denne avhandlingen er ulike aspekter ved traumatiske opplevelser, konsekvenser og effekten av dem. Hva beskytter barn og hvordan de mestrer traumatiske opplevelser med tanke på skoleutfordringer også. Vi skal se også på om resultater fra vår undersøkelsen kan forklares ut fra eksisterende teorier.

Med barn med krigsopplevelser mener vi barn som opplevde krigen både direkte og indirekte. Barn med direkte opplevelser er de som var vitne til vold, tap og separasjon som følge av krig. Barn med indirekte opplevelser er de som selv ikke har vært utsatt for hendelser, men deres foreldre har vært det. I vår oppgave er det ikke noe skarp skille mellom de som har opplevd krigen direkte og indirekte. Og med det mener vi at noen barn i undersøkelsen var født 2 år før krigens start og husker det traumatiske de har opplevd. Mens andre barn i undersøkelsen ble født under selve krigen. De var ganske små til å huske krigen, men ble fortalt om hendelsene siden og i dag er de i en vanskelig situasjon som er forårsaket av krigen.

Alt det vanskelige barna opplevde under og etter krigen kan påvirke barnets utvikling og mestring av skoleutfordringer også.

De totale tapene for barn i krig omfatter også hjem, nærmiljø, skolen og fremtidsplaner – hele tilhørigheten. Familiestrukturen oppløses, og rollene endrer seg. Foreldrene selv forandrer seg som følge av egne problemer, og noen klarer ikke lenger å være emosjonelt til stede. De kan opptre autoritært og aggressivt og bli en trussel snarere enn trygghet for barna. For å kunne hjelpe slike barn med traumatiske opplevelser etter krig, er det nødvendig med kunnskap om hvilke påkjenninger de har vært og er utsatt for.

Hvorvidt et barn får problemer etter traumer, kan avhenge av faktorer ved barnet selv, familie og nettverk. Regler, ritualer og verdier i familien har betydning og ikke minst barnets temperament, sosiale nettverk, kognitive kapasitet, mestringsstrategier og følelse av tilhørighet. Alle disse faktorene fremmer mestring hos disse barna, til tross for det de opplevde og var utsatte for.

For å forstå alt dette og slik bli i stand til å hjelpe, er det nødvendig å se både på individet og miljøet omkring og samspill mellom disse. Ved siden av foreldre som primære oppdragere, spiller også skolen en viktig rolle i barnets intellektuelle, emosjonelle og atferdsmessige og sosiale utvikling.

Alle barn, med dem også barn som er utsatte for ulike traumatiske belastninger, vil befinne seg i skolen. Derfor er det viktig å forstå hva traumer innebærer for barns skoleprestasjoner. Det er også av betydning å se på hvilke faktorer ved barnet selv, familie og nettverk som kan hjelpe til å fremme mestring hos disse barna.

1.1. Problemstilling og avgrensing

I de siste femti år er krig for mange barn over hele verden blitt en vanlig del av hverdagen. Traumatiske opplevelser forårsaket av krig påvirker både selve barnet og dets familie. Slik var det også i Bosnia og Hercegovina, og derfor tar avhandlingen opp ulike aspekter av traumatiske opplevelser forårsaket av krig og konsekvenser dette har for barns utvikling og mestring av skoleutfordringer.

Problemstillingen er følgende:

Hvordan krig påvirker barn? Hva vet vi beskytter barn mot traumer og hva gjør at barn og unge mestrer? Hva kan skolen gjøre for å fremme mestring hos barn med traumatiske opplevelser som følge av krig?

For å kunne belyse problemstillingene slik de er formulert måtte vi arbeide med følgende spørsmål:

- Hva er et traume?
- Hvordan krig påvirker barn?
- Hvordan kan barn mestre?
- Hva er resilience og hva fremmer mestring?
- Hvilke tiltak i skolen kan utvikles for disse barna?

Vi er overbeviste om at det er stort ansvar å gå inn i et slik tema og at vi kommer utenfra og er ukjente, men på en annen side, er vi en del av deres verden fordi vi også kommer fra Bosnia og har opplevd krigen. Ut fra spørsmål vi stilte oss for å kunne belyse våre problemstillinger, avgrenser vi oss til barn som var direkte eller indirekte involvert i krigen og hvor noen av de har opplevd tap av en eller begge foreldre. Det vi ikke har tenkt å skrive om er flyktningbarn eller de som måtte flykte og forlate landet, men bare barn som fremdeles bor i Bosnia, heller ikke å drøfte de ideologiske og politiske virkninger av krigen.

Barn som er utsatt for traumer, påvirkes av flere faktorer: deres egne ressurser, deres familier og nettverket. Avhandlingen fokuserer også på skolen, ettersom skolen med sine kvaliteter, kompetanse og opplærende og pedagogiske tiltak kan være medvirkende til å redusere negative konsekvenser av barns opplevelser fra krig og etter den.

Skolen er uten tvil, en viktig faktor, i alle aspekter ved barnets utvikling og liv, fordi skolen er ved siden av foreldre den viktigste oppdrager. For barnets utvikling på alle plan, intellektuelt, emosjonell og atferdsmessig, har skolen en viktig og ansvarsfull rolle. Denne rollen virker i samarbeid med foreldre, men når foreldre sliter, blir skolens rolle mer ansvarlig og betydningsfull.

I og med at vi forholder oss til skolen, er oppgaven avgrenset til elever og deres mestringsevne i skolen, emosjonell, intellektuell og atferdsmessig mestring. Det er dette vi

kommer til å presentere i empiri delen. Derfor er kilder i avhandlingen også lærere. Foreldrene blir utelatt i vår avhandling.

1.2 Metodiske betraktninger

Avhandlingens teoridel omhandler teorier omkring barn og traumer, krig, resiliencefaktorer og mestring. Avhandlingen omfatter også feltforskning i Bosnia, Mostar, innenfor rammer av et ”detraumatiseringsprosjekt” gjort av organisasjonen ”Wings of Hope”.

Den empiriske delen benytter kvalitativ metode med intervju og spørreskjema som grunnlag. Vi intervjuer en liten gruppe på seks ungdommer i alderen fra 13 til 17 år. Grunnen til at vi valgte bare få enheter er at det gir mulighet for å få detaljert og dyp beskrivelse av enhetene. For å få informasjon om elevene, fra deres klassestyrere bruker vi spørreskjema. Spørsmålene i både intervjuguiden og spørreskjemaet er like og blir knyttet til mestring og resiliencefaktorer og reaksjoner fra krigsopplevelser som kan vanskeliggjøre utvikling og læring. Ulike former for mestring, som intellektuell, følelsesmessig og atferdsmessig mestring vil også bli belyst.

Data fra det empiriske materialet blir analysert og drøftet i lys av teoriene. Vi skal se om funnene fra vår undersøkelsen kan forklares ut fra de teoretiske redegjørelsene som blir presentert i teoridelen.

1.3 Gang i oppgaven

Etter innledningskapittelet handler kapittel to om barn, krig og traumer. I første delen av kapittelet redegjør vi for hva et traume er, hvordan det oppstår og utvikles og dets betydning i enkelte psykologiske teorier og retninger. Det finnes ikke en klar definisjon på hva et traume er. Det er mange forskjellige formulerte definisjoner men alle går ut på det samme. Et traume er en lidelse som oppstår etter å ha vært utsatt for noe som er en trussel mot eget liv eller livene til de man er glad i.

I andre del av kapittelet skriver vi om hva krigen fører til for barn. Krigen etterlater

reaksjoner hos de menneskene som overlever. Disse reaksjoner er unngåelse, gjenopplevelse, nummenhet, og økt alarmberedskap(overreaktivitet). Varighet, sammenstilling og omfang av disse reaksjonene kan forstyrre ens liv og dermed resultere i utvikling av Posttraumatic Stress Disorder (PTSD). Kapittelet avsluttes med en presentasjon av hvordan disse reaksjonene påvirker barnets skoleprestasjoner.

Kapittel tre handler om mestring og resilience. Til å begynne med blir mestringsbegrepet drøftet. Her belyser vi hvordan en kan mestre en stressfull hendelse ved hjelp av mestringsstrategier, som kan være problemorienterte og emosjonsorienterte og mestringsressurser som kan være psykologiske, fysiologiske, sosiale ferdigheter og ferdigheter til å løse problem. Videre i oppgaven tar vi for oss begrepet resilience og betydning av resiliencefaktorer som hjelper barn å redusere virkning av risiko, nemlig faktorer ved barnet selv, ved familie og ved nettverket. Mot slutten av dette kapittelet tar vi et overblikk over studier av barn i krig, der resiliencefaktorer har fremmet mestring. Avslutningsvis ser vi på sammenheng av trauma og resilience perspektivet, hvor begge studerer samme fenomen, noe som kan være basis for å kunne sette tiltak på skolen.

Kapittel fire handler om tiltak skolen kan tar i bruk for å hjelpe disse barna.

Kapittel fem er forskningsmetodekapittel. Her blir det redegjort for vårt valg av forsknings metode, hvordan undersøkelsen skal utføres, hvem er de aktuelle informantene. Til slutt blir også validitet og reliabilitet i undersøkelses data drøftet.

I kapittel seks blir resultatene av intervjuer og spørreskjemaer lagt frem, hvor vi presenterer, analyserer og tolker data gjennom en personsentrert tilnærming, hvor våre informanter (elever) er i fokus. Dette kapittelet avsluttes med en oppsummering som er en temasentrert tilnærming, hvor informasjon om alle informanter blir sammenlignet om hvert tema. Ved begge disse tilnærmingene blir analysen og tolkningene drøftet i lys av teori. I denne oppsummerende delen kan vi merke oss at resultater fra undersøkelsen kan forklares ut fra teorier i teoridelen.

Kapittel syv er en oppsummerende konklusjon.

Oppgaven er et resultat av samarbeid hvor vi har lest, diskutert og drøftet samme litteratur.

Begge er like ansvarlige for hele oppgaven.

2. BARN, KRIG OG TRAUMER

Interesse for teoretisk og praktisk forskning av traumatiske hendelser og opplevelser hos barn og unge er blitt større med kollektive menneskelige katastrofer, spesielt med kriger. I krigen blir barn ofte rammet følelsesmessig og psykisk. I de siste ti år er rundt to millioner barn drept i konflikter, tre ganger så mange er blitt alvorlig skadet eller varig invalidisert. En million er blitt foreldreløse og tjue millioner barn måtte flykte fra sitt hjem. (Unicef.no)

Hensikten med dette kapittelet er å redegjøre for hva forskningslitteratur kan fortelle om hvordan krig virker på barn. Kapittelet innledes med en redegjørelse for begrepet traume, fordi krig kan etterlate traume hos barn. Videre i dette kapittelet tar vi for oss hvordan krig påvirker barn og hvilke reaksjoner krig og krigstraume fører med seg. Avslutningsvis omtales noen undersøkelser om hva krigstraume kan innebære for skolearbeid og skoleprestasjoner.

2.1 Hva er et traume?

Et kjent utsagn lyder slik ”tiden leger alle sår”. Men er det tilfellet i denne sammenheng? Forsvinner sårene med tiden? Snarere tvert imot. Spesielt når dette gjelder barn, som vi regner som den mest følsomme del av populasjonen.

Hvis det er slik at tiden ikke leger alle sår, da er spørsmålet på hvilken måte kan vi hjelpe barn som er utsatt for traumatiske opplevelser. Det vi kan gjøre er å bruke tiden til å hjelpe disse barna til å mestre sin hverdag. Hvordan vi kan gjøre det, kommer vi tilbake til senere i oppgaven, men før vi kommer så langt er det viktig å se på hva traume er, og hvordan krig kan påvirke barn.

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i Dyregrovs definisjon av traume. Dyregrov er en kjent norsk psykolog som har forsket mye på dette feltet og da også med barn og traumer fra krigsherjede land.

”Med traume menes overveldende, ukontrollerbare hendelser som innebærer en

ekstraordinær påkjenning for det barn eller den ungdom som utsettes for hendelsen. Vanligvis oppstår slike hendelser brått og uventet, men noen hendelser gjentar seg i mer eller mindre identisk form (mishandling, seksuelt misbruk) uten at barn kan hindre dem. Hendelsene medfører ofte at barn føler seg hjelpeløst og sårbart” (Dyregrov 2000 s.11-12).

Ifølge Dyregrovs definisjon er det selve hendelsen som er traumet. Men det er imidlertid flere forhold som spiller inn på hvordan et barn opplever en traumatisk hendelse. Et traume skaper ulike reaksjoner avhengig av hvor intensiv eksponeringen til den traumatiske hendelsen har vært og i hvilken sammenheng hendelsen har skjedd. Den mening barn legger i hendelsen, barnets utviklingsnivå, bakgrunn, om foreldre er til stede eller ikke, vil også påvirke barns opplevelse av hendelsen (Dyregrov, 2000).

Waaktaar og Christie (2004) definerer i sin bok traume som en hendelse utenom den vanlige erfaring, som ville vært en påkjenning for enhver. Det er trussel mot eget psykisk og fysisk integritet, eller at en er vitne til at en nær person utsettes for dette. Hendelsen medfører også en opplevelse av avmakt og hjelpeløshet.

Waaktaar og Christie(2004) beskriver trauma på samme måte som Dyregrov(2000), at traume er en hendelse utenom vanlige hendelser som innebærer en ekstraordinær påkjenning.

Vurdering av traumets alvorlighetsgrad må gjøres ut fra barnets subjektive opplevelse av den traumatiske hendelsen, og ikke ut fra hendelsens ytre karakter (Malt, Retterstøl & Dahl, 2006). Dette er ingen motsetning til Dyregrovs definisjon av traume der han omtaler traume som en hendelse. Ifølge Malt og Retterstøl skal traumets alvorlighetsgrad og omfang sees i lys av de konsekvensene det skaper i de rammedes subjektive opplevelsesverden.

Den amerikanske barnepsykiateren Leonore Terr (i Dyregrov, 2000) skiller mellom to typer traumer avhengig av om barn utsettes for et engangstraume eller erfarer gjentatte traumer over tid.

Type 1 traume omfatter enkelthendelser som ikke gjentar seg. De inntreffer plutselig og uten varsel som for eksempel ulykke, krigsutbrudd, dødsfall, vold, voldtekt og andre dramatiske

enkelthendelser. Denne type traume setter seg fast i hukommelsen. Den er lett tilgjengelig for bearbeidelse og barn kan lett fortelle hendelser i detalj. En nødvendig forutsetning er at voksne hjelper barn til å gjenkalle opplevelser og følelser som knytter seg til den traumatiske hendelsen.

Type 2 traume omfatter situasjoner hvor personer opplever en serie traumatiske hendelser som gjentar seg over tid, som krig, mishandling, seksuelle overgrep etc. Denne type traume medfører en større grad av massiv fortrenkning som følelsesmessig distansering, benekting, etc. (Dyregrov A. 2000).

Selv om denne avhandlingen stort sett handler om barn og unge som har vært utsatt for type 2 traume, kommer vi ikke til å bruke den betegnelsen videre i avhandlingen.

Hvis en har opplevd et traume, risikerer man å måtte leve videre med traumatiske minner. Tanken på traumatiske hendelser utløser/fører til smertefulle emosjoner. Reaksjon som følge av å ha vært utsatt for en traumatisk hendelse som krig, kan være en repetisjon av noe fryktelig man har opplevd som mishandling, livstruende situasjoner og død. Minnene passerer revy, og en vanlig reaksjon er å beskytte seg mot steder, mennesker og opplevelser som kan gi assosiasjoner til det fryktelige en har opplevd. Dette kan sette store begrensninger på livet til den det gjelder, som også ofte blir emosjonelt forflatet. Som en forsvarsmekanisme legger man lokk på sitt følelsesliv for å fortrenge de vonde minnene, og med det kan man lett bli likegyldig til alle livets situasjoner. Traumatiske opplevelser kan manifestere seg gjennom konsentrasjonsvansker, emosjonelle og sosiale problemer eller prestasjoner i skolen.

Det er gjort få studier på kjønnsforskjeller når det gjelder forekomsten av traumer. De få studiene som har blitt gjort viste at reaksjoner som depresjon, angstelse o.l. forekommer mer hos jenter enn gutter. Derimot er det flere gutter enn jenter som har reaksjoner i form av atferdsproblemer. Når det gjelder oppsøking av hjelp og hvordan forekomsten er mellom gutter og jenter, så er det flere jenter som søker hjelp både hos foreldre og venner (Dyregrov, 2000). Selv om dette også er et aktuelt og interessant område en kan forske på,

faller det utenom oppgavens problemstilling og skal ikke bli drøftet i oppgaven.

Uansett om det er snakk om gutt eller jente, kan vi si at per i dag finnes det mange barn i Bosnia med krigstraumer og barn som lever i familier med krigstraumer.

Disse barna har vært direkte eksponert for krig. De opplevde granatnedslag, tap av familie og bombing og har også vært vitne til mange alvorlige hendelser. Det finnes også barn som ble født rett før krigen, eller under selve krigen slik at de kanskje ikke husker så mye av hendelsene, men opplever det gjennom sin familie som har vært direkte utsatt for selve krigen.

Ofte er det ikke bare barnet selv som er traumatisert, men også familiemedlemmer og andre fra barnets sosiale nettverk. Det er veldig viktig når vi vurderer graden av traumer hos barn at vi også legger vekt på deres personlighet, familie og sosiale miljø, noe som denne avhandlingen vil tydeliggjøre betydningen av.

I neste avsnitt ønsker vi å belyse nærmere hvordan krig påvirker barn både direkte og indirekte og hvilke ettervirkninger som oppstår i forbindelse med krig.

2.2 Hvordan krig påvirker barn?

Når det er krig, finnes det mange barn som opplever krigen både direkte og indirekte. Grunnen til at vi nevner både direkte og indirekte opplevelser, er fordi vår forskning er preget av barn som både har opplevd begge deler. Hva innebærer disse direkte og indirekte opplevelsene? Barn med *direkte* opplevelser er de som var vitne til vold, tap og separasjon som følge av krig. Barn med *indirekte* opplevelser er de som selv ikke har vært utsatt for hendelser, men som lever i familie der foreldre og andre familiemedlemmer har vært direkte utsatt for krigen (Larsen W. og Øzerk K., 2001).

Uansett om barnet har vært utsatt for direkte eller indirekte opplevelser, kan vi si at krigen fører med seg mye vondt, og når den er over etterlater den sine spor og lite blir som før. Barnets reaksjoner avhenger da av hvordan barnet blir eksponert i forskjellige situasjoner.

Traumets konsekvenser for psykisk helse er ofte synlige først etter at den traumatiske hendelsen har opphørt. Man kan si at den forliste kollapser først når han har kommet på tørt. Under selve hendelsen er kroppen og psyken under alarmberedskap og reaksjonen dreier seg i all hovedsak om å overleve. Når den ytre trusselen er over, vil konsekvensene av påkjenningen begynne å melde seg (Skårderud, 1998).

Nedenfor skal vi presentere måter krig påvirker barn og hvilke etterreaksjoner barn kan få.

Krig er antageligvis en av de verste måter å bli traumatisert på. En kan finne mange grunner til hvorfor krig er traumatiserende. Men en av dem er at den er menneskeskap. Det at krig er menneskeverk, gjør at barn kan miste tillit til mennesker. De forstår ikke hva som skjer rundt dem. Samfunnet som en gang beskyttet dem, er involvert i selve krigen.

Det samfunnet som tilbød sikkerhet, finnes ikke lenger. Barn som lever under slike forhold, mister også troen på at "synd" er straffbart og at godhet finnes. Hvis vi tar for oss krigen her i Bosnia fra 1992 til 1995, opplevde barn at deres fedre og søsken ble drept, og selv om disse barna vet hvem som gjorde dette, vet de også at disse menneskene ikke alltid blir straffet.

Hvordan krig har innvirkning på barn i forhold til *foreldrenes tilgjengelighet*?

Barn er på mange måter mer sårbare i krigen enn voksne. *Hjelpeløshet* er et stikkord, følelsen av å være forlatt og alene. Spør du en sjuåring om når krigen begynte, kan han svare: "Da mor ble borte". For barn er det ikke så mye krigen selv som er traumatiserende, men nære ting, sanseinntrykk og tap. Så lenge foreldrene er der og kan gi beskyttelse og trøst, er barna ofte relativt robuste. Det verste som kan skje er tap av mor og far (Holte m.fl. 2001).

Barn som har opplevd vonde separasjoner med sine omsorgspersoner, eller tap av disse personene, vil ofte vise vanskeligheter til å knytte seg til andre personer og la de andre bli betydningsfulle for dem. Noe av forklaringen kan ligge i at barnet vil beskytte seg mot den smerten som en eventuell framtidig separasjon eller tap vil kunne forårsake. Selv om dette har en primitiv beskyttende dimensjon vil det hemme barnet på den måten at barnet svekker kvaliteten i sine nære relasjoner. Dette vil også kunne ha implikasjoner for barnets relasjon for eksempel til lærere (Bowlby, 1988).

Barn er observerende objekter i en krigssituasjon og som sagt ovenfor forstår de ofte lite av hva som skjer og har få muligheter til å beskytte seg.

Av og til kan det hende at barn mister troen på at foreldrene kan beskytte dem. Den stabile enheten blir borte. Når barna blir vitne til vold og de ser at de voksne ikke klarer selv å takle dette som skjer rundt dem, kan de bli selv forvirret, usikre og redde.

Foreldre kan føle seg hjelpeløse og ikke mestrende. Noen av foreldrene er også kanskje nødt til å forlate barnet. Denne foreldrenes utilgjengelighet, som sagt tidligere, kan føre til mangelfull beskyttelse og dermed også til traumatisering hos barnet. De vet at det er foreldre som skal gi dem beskyttelse, og hvis foreldre ikke er emosjonelt og fysisk til stede kan barn oppleve en situasjon som svært traumatisk i forhold til de barn som ikke føler seg forlatt, som har sine foreldre tilstede som forholder seg rolige. I tilfeller der foreldrene er til stede for barnet, legger ikke barn så veldig mye i det som skjer. De opplever disse hendelsene mer som stressende enn traumatiske (Dyregrov, 2000).

En av reaksjonene etter krigen er også at noen barn kan *gjenoppleve* det som har skjedd mens krigen har pågått. Minnene dukker opp i tankene ubedt. De kan gjenoppleves i form av sanseinntrykk som hørsel, syn og luktinntrykk. Disse sanseinntrykkene er sentrale i gjenopplevelsen av hendelsen. Denne type etterreaksjon forekommer mest hos barn som har direkte vært utsatt for en traumatisk hendelse. Minnene kommer ofte når barnet ikke er opptatt med noe som for eksempel om kvelden når barn går til sengs. Og dette kan videre føre til *søvnløshet*. Søvnløsheten kan videre påvirke barnas konsentrasjon. Barn kan ha *lavt konsentrasjonsnivå* gjennom dagen. Mangel på konsentrasjon kan påvirke barnets skoleprestasjoner. Når det kreves av barn å være konsentrert ved prøver, lekser og annet arbeid på skolen, kan andre tanker og ubedte minner trenge seg på og dette kan føre til at barn blir urolige, distraherete og har vansker med å sitte i ro.

Vi mennesker er sosiale fra fødselen av, men hva skjer med sosial kontakt etter at en er eller har vært utsatt for en traumatisk hendelse? Mange barn som har opplevd krig enten direkte eller indirekte, kan føle at venner og andre ikke forstår ham/henne. Da foretrekker de å *trekke seg tilbake fra sosial kontakt* med andre. Denne sosiale tilbaketrekningen kan oppstå når barna som har opplevd slike traumatiske hendelser føler at de ikke blir forstått av andre og at venners bemerkninger kan kjennes sårende (Dyregrov, 2000).

Dette kan føre til at barna unngår å snakke om de traumatiske hendelsene. Barna prøver å ikke snakke om dette også for å prøve å skyve disse minnene unna. De unngår å snakke om ting som vekker uro og minner dem om den traumatiske hendelse de har opplevd. Da sitter barna igjen med disse traumatiske minnene uten å fortelle dem til noen. Dette kan fortsette over lang tid og skape enda verre psykologiske problemer for barnet.

Mange barn som har opplevd slike belastninger i sitt liv, kan ofte tro at venner er umodne og dumme. Det at de tror at deres jevnaldrede er umodne kan være resultatet av at krig fører med seg større ansvar for barna. Barn kan *miste sin barndom og tar rolle som voksen*, noe de egentlig heller ikke er klar for. I undersøkelser som har blitt gjort viste det seg at barn som vokste opp under krigen ofte sier at de aldri fikk noen barndom (Gustafsson m.fl. 1989). De føler at de ikke fikk det de skulle fått. De har hoppet over barndommen og tok rollen som voksne, og dermed føler disse barn mer ansvar enn deres jevnaldrede.

Noen kan si at dette er positivt i forhold til at disse barna er ganske ansvarlige for sin alder men egentlig kan en si at dette kan skape problemer på langsikt. For vi kan si det slik at for de barna som ikke hadde sjanse til å være barn, blir det vanskelig å være voksne.

Det finnes også barn som ikke trekker seg tilbake fra andre, selv om de kanskje velger å ikke snakke om de traumatiske opplevelsene. Disse barna prøver å holde seg aktive og på denne måten prøve å ikke tenke på de traumatiske hendelsene.

Aggresjon kan være ett av de symptomer som krigen kan føre til for barn. Denne aggresjonen kan også skape problemer i forhold til sosial kontakt. I en krig har ikke barn mulighet til å bearbeide aggresjon, fordi den er rundt dem og inne i dem. De er rasende på faren som er borte, på moren som bare gråter og er hjelpsløs. På alt! Og hva fører det videre med seg? Barn får ikke mulighet til å kanalisere aggressivitet og destruktive impulser inn i en konstruktiv sosial atferd. Hvis ikke det skjer, kan barna hemmes i sin sosialiseringssprosess, dvs. de finner seg ikke en akseptabel plass i samfunnet blant andre mennesker (Gustafsson m.fl. 1989).

På lang sikt kan krigen påvirke barna slik at de utvikler *fremtidspessimisme*. Barna risikerer å miste troen på at det kommer til å gå dem godt i livet. Dette medfører tap av troen på

fremtiden som forbundsfelle. De kan miste tro på at det finnes noe lysende fremtid. Dette er noe av Hans Åkerbergs teori om det "dobbelte lidelsesaspekt" (Gustafsson m.fl. 1989). Det går ut på at menneskers fremtid fortøner seg som en periode mellom to lidelser: nåtidens og dødens. Nåtiden er lidelse, og døden er også en form for lidelse slik at meningen med livet finnes et sted mellom disse to punktene. Det er håp om at det skal bli bedre enn det er i nåtid, men spørsmålet er hvor lenge skal den lyse tiden vare før den andre lidelsen, døden, inntreffer.

Barnets *selvoppfattelse* kan også bli påvirket. Reaksjoner som konsentrasjonsvikt, hjelpeløshet, vansker med sosial kontakt kan også resultere i lav selvoppfattelse hos barnet. Hvis det er slik at barn har en negativ oppfatning av seg selv kan de føle at de ikke mestrer en vanskelig situasjon. Det kan være situasjoner både på skolen og utenfor den. De kan føle at de ikke er verd noe og at de ikke klarer å få til noe. Mangel på opplevelse av kontinuitet, kontroll og forutsigbarhet og refleksivitet kan påvirke barnets selvforståelse og selvoppfattelse. Mens med positiv selvoppfattelse kan barn klare å mestre bedre gjennom hverdagen i skolen eller hjemme eller på begge fronter på tross av de belastningene barn kanskje sliter med (Dyrgrov, 2000).

Krigen kan forårsake psykologiske konsekvenser som strekker seg over tid. Disse psykologiske konsekvensene kan overføres til neste generasjon. Foreldre som har vært utsatt for traumatiske opplevelser kan sitte igjen med reaksjoner etter krigen som videre kan overføres til barna. Selv om barn ikke har vært direkte involvert i krig kan krigstraumer som lever hos en familie påvirke dem. Hvis foreldre er aggressive, kan denne aggresjonen overføres til barnet. Ikke minst kan både foreldre og barn som har blitt direkte påvirket av krigen utvikle hat. Hatet blir der i mange år etter at det har "roet seg ned" og kan overføres videre til neste generasjoner.

Som beskrevet ovenfor, kan krigen som et traume føre med seg flere reaksjoner hos barn. Disse reaksjoner skal vi nå dele inn i fire grupper (Waaktaar og Christie, 2004):

Gjenerfaring/gjenopplevelse- barn opplever traumatisk hendelse gjennom mareritt,

minnebilder og i lek.

Unngåelsesatferd – barn prøver å glemme, unngår å snakke om ting som minner om den traumatiske hendelsen. Barnet viser ofte lite interesse for aktiviteter og har følelse av å være forlatt.

Økt alarmberedskap - her viser barnet manglende konsentrasjon, søvn problemer, aggressivitet, anspenhet, muskel spenninger og skvettenhet.

Nummenhet- her viser barnet sløvheter, apati, tristhet, og likegyldighet, forkortet fremtidsperspektiv

Det er rimelig å hevde at uansett om krigen påvirket direkte eller indirekte, kan barn få etterreaksjoner. Disse reaksjonene kan være vanlige hos barn etter et traume, i dette tilfelle krigsopplevelse.

Hvis disse fire reaksjonene forstyrrer ens liv over lengre tid, kan dette resultere i utvikling av diagnosen Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) (Raundalen M. og Schultz J., 2006). Selv om vi i vår undersøkelse ikke skal gå nærmere inn på å diagnostisere om barna har PTSD, synes vi at det er riktig å omtale om det for å bli kjent med de reaksjoner som oppstår etter en traumehendelse og hva det kan føre med seg. Det er denne diagnosen vi skal redegjøre for i neste avsnitt.

2.2.1 PTSD, Posttraumatic Stress Disorder

Det at en har etterreaksjoner etter en traumatisk opplevelse er helt normalt. Det er helt normalt at en får typer etterreaksjoner som unngåelse, gjenopplevelse, nummenhet eller økt alarmberedskap. Det ville vært unormalt hvis barn ikke hadde hatt noen reaksjoner, kunne vi kanskje si. Hvis foreldre, eller andre nærmeste omsorgspersoner for barnet gir barnet beskyttelse og omsorg, kan disse reaksjonene forsvinne. Men hva skjer hvis traume og disse reaksjonene vedvarer over lengre tid? Varighet, sammenstilling og omfang av disse etterreaksjonene kan føre til PTSD (Posttraumatic Stress Disorder). På norsk kaller vi det posttraumatisk stresslidelse. Dette er en diagnose som settes for barn som har slike reaksjoner minimum over fire uker (Raundalen M. og Schultz J., 2006).

Begrepet ”traumatisk nevrose” ble først brukt av den tyske nevrologen Hans Oppenheim i 1899. Andre verdenskrig brakte fram nye erfaringer og forskning på dette tema. Arbeid med amerikanske veteraner som vente hjem fra Vietnam, resulterte i definisjon av PTSD i DSM-III i 1980 og ble revidert i 1987 (Major, E. F 1997).

Nedenfor viser vi kriterier som må være oppfylt for at en kan si at personen har PTSD. For å få diagnosen PTSD, må en ha symptomer innenfor hvert av kriteriene (Horowitz, M. J 1999 s.2).

1. Personen har vært utsatt for en traumatisk hendelse hvor begge følgende symptomer var til stede: a. Personen opplevde, var vitne til eller var konfrontert med en hendelse eller hendelser som involverte død eller trussel om død eller alvorlig skade, eller en trussel til hans eller andres fysiske integritet. b. Personens reaksjon involverte intens redsel, hjelpeløshet, frykt. Hos barn kan dette uttrykkes med uorganisert eller urolig atferd.

2. Den traumatiske hendelsen blir gjenopplevd på en eller flere av følgende måter: a. Tilbakevendende og påtrengende ubehagelige minner om hendelsen inkludert bilder, tanker og persepsjoner. b. Tilbakevendende ubehagelige drømmer om hendelsen. c. Føle og oppføre seg som om den traumatiske hendelsen gjentok seg (flashback episode). d. Intenst psykologisk ubehag ved eksponering for indre eller ytre tegn som symboliserer eller ligner et aspekt ved den traumatiske hendelsen. e. Fysiologisk reaktivering ved eksponering for indre eller ytre tegn som symboliserer eller ligner et aspekt ved den traumatiske hendelsen.

3. Vedvarende unngåelse av en stimulus som forbindes med traumet og generelt nedsatt responsivitet, indikert av tre eller flere følgende symptomer: a. Forsøk på å unngå tanker, følelser eller samtaler som forbindes med traumet. b. Forsøk på å unngå aktiviteter, steder eller mennesker som vekker minner om traumet. c. Manglende evne til å minnes et viktig aspekt ved traumet. d. Merkbart mindre interesse for/eller deltagelse i signifikante aktiviteter. e. Følelse av avstand eller fremmedgjøring overfor andre mennesker. f. Begrenset følelsesregister. g. Følelse av forkortet framtid.

4. Vedvarende symptomer på en økt aktivering: a. Vansker med å sovne eller forbli sovende. b. Irritabilitet eller sinneutbrudd. c. Konsentrasjonsvansker. d. Hyperårvåkenhet. e. Overdreven overraskelsesrespons. f. Varighet av forstyrrelsen (symptomer b, c og d) er mer enn en måned. g. Forstyrrelsen forårsaker klinisk trussel eller skade i sosiale, yrkesmessige eller andre viktige funksjonsområder.

Ved vurdering av symptombildet er det viktig å ta hensyn til om symptomer er:

Akutt: symptomer varer mindre enn tre måneder.

Kronisk: symptomer varer mer enn tre måneder eller lengre.

Eller:

Med utsatt begynnelse: hvis symptomer viser seg minst seks måneder etter stresshendelse.

Når vi sammenligner de fire reaksjonene barn kan få etter traume, vi tidligere har nevnt, med punktene i kriteriene som må være oppfylt for at en kan utvikle PTSD, merker vi oss at under punkt 2 er det gjenopplevelsen av hendelsen som må være tilstede. Det er ikke slik at en må oppleve alle disse forholdene men minst ett. Ser vi videre på punkt 3, ser vi at etterreaksjonene unngåelse og nummenhet faller under dette punktet. Det siste punktet, punkt 4 omfatter reaksjonen økt alarmberedskap. Når vi ser hva som står under punkt 1 i forhold til traume definisjon, ser vi at det er likheter mellom disse, i og med at en må oppleve traumatiske hendelser som involverer trussel mot både fysisk og psykisk integritet til en selv, familiemedlemmer eller andre nære personer. Begge belyser videre at personlig respons på en hendelse må innebære redsel, hjelpeløshet eller frykt.

Det vi kan se og sammenligne her, er at det som faller inn under diagnosen PTSD er også de vanlige etterreaksjoner vi har nevnt. Derfor er det *viktig* å påpeke at det ikke er disse reaksjoner i seg selv som utgjør PTSD. Det er ikke slik at hvis vi ser at et barn viser disse reaksjoner at det skal settes diagnosen PTSD for dette barnet. Det som utgjør PTSD er varighet og omfang av disse reaksjoner i tillegg til den ytre påkjenningen, som må være av en slik art at den faller utenfor den vanlige menneskelige erfaring.

I et forsøk på å formidle forståelse av barns krigstraumer ser vi det som relevant å belyse og diskutere begrepet PTSD som diagnose og klassifiseringsbegrep. Ut fra våre vurderinger

oppfatter vi hovedgruppeinndeling som et godt redskap i kartleggingen av emosjonelle forstyrrelser som barn med krigsopplevelser kan vise. Kartleggingsarbeid er ofte nødvendig for å kunne tilrettelegge pedagogiske tiltak. Vi anser det som fordelaktig å ha kjennskap til diagnosens begrensninger og mangler.

Men en kan være kritisk til at PTSD er en diagnose som settes for barna. Det blir galt å sette en diagnose, for dette er reaksjoner barna får på grunn av en traumatisk hendelse de var gjennom, krig de var utsatt for, enten direkte eller indirekte. Kanskje en burde kalle det, symptom på psykisk traume.

Vi kan si at reaksjoner hos barn etter traumatiske opplevelser ofte blir mistolket, som noe å være redd for og noe som bør behandles, av barnet selv, familie og lærere. Vi kan si at i stedet for å bli redd for barnets sinn, bør en se på hvor redd barnet er, se protesten i barnet og barnets sorg. Noe annet som er nødvendig for å beskytte barn fylt av frykt, protest og sorg, er å fremme resiliencefaktorene hos dem. Resiliencefaktorene ved barnet selv, familie og nettverk, som hjelper barn å fungere på tross av belastningene de er utsatt for i og etter krigen. Mer omfattende om begrepet resilience tar vi i kapittel 3, men før det skal vi prøve å systematisere kunnskap om krigens virkning på barn.

2.3 Et forsøk på å systematisere kunnskapen om krigens virkning på barn

Gustafsson, Lindkvist og Bøhm (1989) har gjort et forsøk på å inndeले barn med krigsbakgrunn i grupper.

Gruppeinndelingen systematiserer noe av den kunnskap som finnes på barnas reaksjoner etter å ha opplevd krigshendelser. Disse barn viser atferd som er tilfredsstillende for lærere, men gjennom denne gruppeinndeling tydeliggjøres problemenes mangfold.

Gruppene er:

1. De forskånede barn. Disse barn blir beskyttet på en måte fra å oppleve selve krigen, for eksempel at de flykter til et annet land. Men de kan ha vonde minner fra denne flukten, eller deres foreldre kan ha blitt utsatt for en traumatisk opplevelse som etter hvert speiler

seg i barnet.

2. Krigsbarna med symptomer. Som selve navnet på gruppa sier, er det snakk om barn som har hatt traumatiske opplevelser og viser symptomer som resultat av opplevelser.

Symptomer på opplevelsene bestemmes av hvor sterke opplevelsene var.

3. Krigsbarna uten symptomer. Disse barna har også vært utsatt for traumatiske opplevelser men de viser ikke noen symptomer. Denne gruppa kan igjen deles inn i fire undergrupper.

3 a) De virkelig overlevende. Barnet har hatt en traumatisk opplevelse, men har hatt mulighet til å bearbeide den ved hjelp av en voksen person.

3 b) De alvorlige mestrerne - barn viser ikke hvor vanskelig de egentlig har det, viser ikke frem symptomer. Innenfor denne gruppen har vi barn som kanskje måtte ta ansvar i familien og opptre som "voksne barn."

3 c) De som er veltilpasset, men stresset. Disse, på lik linje med de mestrende viser ikke frem symptomer. For å klare seg finner de fort venner og holder på med forskjellige aktiviteter for å holde seg opptatt. De skjuler sine virkelige følelser.

3 d) Mestrerne som mister grepet er barn som vi nevnte over som "voksne barn". Men etter hvert finner de steder hvor de viser aggressivitet eller regressive symptomer.

En slik inndeling kan være hensiktsmessig fordi denne grupperingen sammenfatter komplekse sammenhenger i en enkel og oversiktlig struktur. Men samtidig bør en slik gruppering tas med omhu og med reservasjon og bør ikke anvendes av lærere til å kategorisere barn med krigsopplevelser.

Ved siden av foreldre som primære oppdragere, spiller også skolen en viktig rolle i barnets utvikling (kognitiv, sosial, emosjonell og atferdsutvikling). Alle barn, med dem også barn som opplevde forskjellige traumatiske hendelser, vil ofte befinne seg i skolen. Derfor er det viktig å skjønne hva traumer kan innebære for barnas sosiale og faglige funksjonsevne på skolen.

2.4 Hva kan krigstraume innebære for skoleprestasjoner

Det har vært svært lite forskning omkring dette tema, men i en del forskning som har blitt gjort etter traumatiske hendelser, har det vist seg at reaksjonene manifesterer seg i vansker på skolen, både faglig og sosialt.

Etter en undersøkelse gjort av den kjente engelske psykologiprofessor, William Yule (i Dyregrov, 2000), har det vist seg hvordan en traumatisk hendelse kan påvirke skoleprestasjoner. Undersøkelsen ble gjort på en gruppe jenter som overlevde et skipforlis i Middelhavet. Jentene lå godt over gjennomsnittet i skolekarakter før ulykken skjedde, men resultatene sank ett år etter ulykken (Dyregrov, 2000).

Det er rimelig å anta at barnets lave skoleprestasjoner etter traumatiske hendelser kan forstås ut fra de fire etterreaksjoner.

Gjenopplevelse av traumatiske hendelser, tilbakevendende bilder og påtrengende tanker kan forstyrre barnets konsentrasjonsevne og læringsprosesser. Disse symptomene kommer ofte frem når eleven sitter i ro og det er stille rundt dem. Men disse kan også dukke opp midt i en undervisningstime når det er stor aktivitet i klassen. Hukommelsesfunksjonen blir også rammet, som forvansker læring, både når barn skal lære noe nytt eller huske det de har lært før.

Unngåelsesatferd, der barn prøver å glemme og unngår å snakke om ting som minner om traumatiske hendelser. Dette kan føre til at barn kan unngå å være med andre i klassen, noe som kan føre til sosial avvik. Denne sosiale avvik kan påvirke barnet i den grad at barnet viser lite interesse for skoleaktiviteter, for eksempel gruppearbeid.

Det at et barn er i *økt alarmberedskap* medfører søvnproblemer, manglende konsentrasjon, anspenhet og vanskeliggjør skolearbeid. Barn, etter så stor aktivering som opptrer i nervesystemet, blir anspente for å fange opp nye faresignaler som videre påvirker spontanitet, hemmer kreativitet og innsnevrer den tankemessige kapasitet.

Tap av motivasjon er også en av årsakene til skoleproblemer. Barn kan bli likegyldige til alt det de gjør, fordi de ikke ser vitsen med å jobbe med skolearbeid. Traumatiske hendelser påvirker også barnets tro på fremtiden. De tror ikke at det kommer til å gå dem godt i livet.

Alt dette peker tilbake til den fjerde reaksjonen som vi nevnte tidligere, nemlig *nummenhet*.

Vi har også nevnt tidligere at ansvar hos barn i krig blir større. Barna tar over de voksnes oppgaver og roller. Et eksempel kan være ei jente som under krigen har ansvar for sine yngre søsken. Jenta utvikler strategier som er hensiktsmessige i denne situasjonen. Men når disse strategiene blir brukt i skolesammenheng etter krigen, er de lite hensiktsmessige. Kontroll, ansvar og manipuleringssevne jenta hadde under krigen, hjalp henne å overleve da, noe som kan ha motsatt virkning på skolen. På skolen kan denne manipuleringen og kontrollen være skadelig for barnet.

Etter å ha fått mer innsikt i hva krigen fører til for barn og innsikt om traumeforståelse er det nå viktig å trekke frem begreper som mestring, resilience og resiliencefaktorer som har sin opprinnelse i forskning på de barna som ikke har utviklet PTSD, men som har klart seg bra tross vanskelige livssituasjoner. På denne måten studerer vi samme fenomen men fra to forskjellige perspektiver. Hvor det ene viser hvordan krig, og dens traumatiske hendelser, enten direkte eller indirekte virker negativt på barn. Og fra det andre perspektivet at disse barna kan klare seg tross de belastningene de er utsatt for. Vi ser på barn som kan mestre og utvikle styrke og god selvfølelse. Det er mestring og resilience neste kapittel skal handle om. Dette kan hjelpe oss å komme fram til tiltak i skolen som er mulig å igangsette for barn med krigserfaringer (kap.4).

3. MESTRING, RESILIENCE OG RESILIENCEFAKTORER

Blir barna sårbare etter en traumatisk hendelse eller mer modne? Klarer barn å mestre etter traumer? Hvordan og hvorfor er det slik at noen barn som har opplevd krig direkte/indirekte, klarer å være resiliente og mestre bedre enn andre? Hva betyr det å være resilient? Hvis vi skal tenke skolerelaterte tiltak for barn som har vært utsatt for krig, er det også av betydning å ha kunnskap og forståelse om traumer og resilience. For å kunne svare på slike spørsmål er det viktig å vite hva termen mestring innebærer og hvordan kan barna etter traumatisk hendelse utvikle mestringsgrunnlag for å klare seg gjennom skolerelaterte utfordringer. Vi skal i dette kapittelet også bruke termen resilience og resiliencefaktorer som kan gi oss svar på hvordan barn kan klare seg tross de belastningene de er utsatt for.

3.1 Stress

Dette kapittelet innledes med en omtale av begrepet stress. Innledningen er ment å være en sammenbinding mellom forrige kapittel om traumer og dette kapittelet om mestring.

Mye litteratur om barn og mestring (Garmezy og Masten, 1990, Garmezy og Rutter, 1983) fokuserer også på begreper som stress, risiko og sårbarhet. Nyere litteratur omtaler i tillegg til disse begrepene også begrepet resilience. Dette begrepet kommer vi til å omtale senere i dette kapittelet (3.3).

Når vi omtaler stress er det også naturlig å nevne at krig som en traumatisk hendelse er stressende. Dette utgjør en risiko for barn, familie og samfunn. Krig er en risiko av samfunnsmessig art. Noen barn har selv vært involvert i krig, mens andre som ikke har vært påvirket direkte, har foreldre og andre nære som har opplevd krig direkte. I de tilfeller hvor barn har opplevd krig indirekte, kan de bli utsatt for en familiemessig risiko. Dette innebærer at krig kan føre til disharmoniske ekteskap, omsorgssvikt og psykiske problemer i familien, som igjen er en belastning for barnet (3.4).

Det vi er ute etter, er å kunne se hvordan barn som er utsatt for stress eller risiko klarer seg og mestrer. I denne sammenhengen kan man si at stress og mestring henger sammen og at

mestring er en reaksjon på stress (Garmezy og Masten, 1990).

Garmezy og Masten definerer stress ut fra fire faktorer.

” (1) the presence of a manifest stimulus event; (2) the event is one capable of modifying the organism’s physiological and psychological equilibrium; (3) the disequilibrium is reflected in a state of arousal marked by neurophysiological, cognitive, and emotional consequences for the individual; (4) these changes, in turn, disrupt the adaptation of the person.” (Garmezy & Masten 1990 s.462-463)

For at betegnelsen stress skal benyttes, må alle fire faktorer være operative. Tilstedeværelse av stimulerende hendelser forstyrrer fysiologisk og psykologisk likevekt og nedsetter tilpasningsevnen hos personen både når det gjelder det kognitive og det emosjonelle.

Innenfor stressteori er det ifølge Monat og Lazarus (1991) vanlig å skille mellom *tre typer stress*. Den første er *systematisk/fysiologisk stress* som går ut på forstyrrelser i nervesystemet, *sosialt stress* som viser til forstyrrelser i sosial fungering, og den tredje er *psykologisk stress* som omtaler kognitive aspekter, individets vurdering av hendelser i forhold til redsel, frykt og truende livssituasjon.

I det følgende skal vi avgrense oss til psykologisk stress, for når vi ser på oppgavens problemstilling, er det individets vurderinger og måten de mestrer etter traumer vi er ute etter. Derfor velger vi å presentere Lazarus og Folkmans definisjon av stress.

Lazarus og Folkman (1984) definerer stress som en personlig opplevelse og vurdering av at miljøets krav overstiger egne ressurser og truer ens eget personlige velvære (egen oversettelse). Ifølge denne definisjonen ser vi at mennesker ikke reagerer likt på samme type stress. Det er relasjon mellom individ og miljø og ens vurdering som bestemmer hvordan en tolker stress en utsettes for.

Krig er en ekstrem hendelse som tilfredsstillende disse definisjoner av stress. Krig er stressfull for både barn, familie og samfunn. Når individet opplever stress, tyder det også på at det er ubalanse mellom individet og omgivelsene. Individet opplever de vanskeligste traumatiske handlinger som videre forårsaker langvarige psykologiske konsekvenser. Alle de stressfulle hendelser individet opplever, er risikofaktorer for individets utvikling. Ut i fra denne

oppgavens problemstilling, som er hvordan barn mestrer til tross for at de var utsatt for krig direkte eller indirekte, er det rimelig å bruke Lazarus og Folkman (1984) for å se hva som må til for at barn mestrer, eller for å se hvorfor noen mestrer og andre ikke.

3.2 Mestring

I internasjonal litteratur brukes ”coping” om begrepet mestring. Takling og håndtering er i likhet med mestring, beslektede begrep med coping. I denne avhandlingen skal vi benytte begrepene mestring og coping om hverandre, for begge refererer til en stressende situasjon en befinner seg i og hvor en prøver å finne måter å mestre den på.

Garmezy og Rutter (1983) definerer i sin bok ”Stress coping and development in children” mestring som anstrengelse/innsats, både handlingsorientert og intrapsykisk for å klare, mestre, tolerere, redusere og minimalisere indre og ytre krav og konflikter mellom det som overstiger eller tangerer personens ressurser.

Lazarus og Folkman (1984) ser på mestring som en prosess og definerer mestring som: ”Constantly changing cognitive and behavioural efforts to manage specific external and/or internal demand that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person.”(Lazarus og Folkman 1984, s.141)

Her kan vi se på hvilken måte de beskriver hvordan et individ takler stress. Når det oppstår en situasjon som virker stressende og som overstiger ressurser en har tilgjengelig, skjer det forandringer i måten en tenker på for å takle denne stressen. En kan gjøre det enten ved å bruke strategier som er mer emosjonsfokusert eller bruke de som er mer problemfokusert (3.2.1).

Det her er viktig å merke seg er at mestring blir beskrevet som en prosess.

Mestring som prosess har tre hovedtrekk:

- Det første er at en vurdering handler *om hvordan personen handler eller hva han gjør*, i motsetning hvordan personen ellers ville ha gjort eller tenkt.

- Det andre er hva personen *tenker eller gjør i den spesifikke konteksten*. For når vi kjenner til konteksten er det lettere å forstå handlingene og tankene hos den mestrende person.
- Det tredje er at det er *endringer i tanker og handlinger* som kommer i ulike situasjoner når en person er utsatt for stress.

For det første ser vi at mestring er en prosess mellom individet og det gitte miljøet. For det andre ser vi at mestring er en håndtering av stress. Her gjelder det å mestre de krav som individet opplever som belastende og som han selv må ta en aktiv stilling til. For det tredje må man for å kunne håndtere stress, foreta seg kognitive vurderinger, dvs. hvordan en oppfatter og tolker den oppståtte stressfulle situasjonen. For det fjerde mener de at det å mestre er å håndtere noe, og at all tenkning er rettet mot dette, hvor en bruker forskjellige strategier og ressurser ut i fra hvordan personen tenker, og alt dette uten å vite om resultatet blir positivt eller ikke. Dette er i motsetning til ”mastery” (allmenn mestring) som går ut på å takle de krav en blir stilt overfor og at problemer kan løses en gang for alle (Lazarus og Folkman, 1984).

Når en skal takle stress ser vi at en gjør visse vurderinger for å klare den stressfulle situasjonen en befinner seg i. Det er en mestringsprosess, som starter med personens kognitive vurdering av person- miljøforhold.

Vi skal i dette tilfellet se litt nærmere på kognitive vurderinger og dets tre komponenter. De tre komponentene er (1) *primær vurdering*, (2) *sekundær vurdering* og (3) *revurdering*.

(1) Gjennom en primær vurdering avgjør personen om en situasjon er irrelevant, stressende eller medfører noe positivt for han/henne. Dette er den første vurderingen en foretar. En situasjon kan vurderes som stressende, altså at situasjonen inkluderer skade/tap, opplevelser av trusler eller utfordringer. Her referer skadelig til en negativ opplevelse personen allerede har erfart, trussel til en forventning om negativ opplevelse og utfordring som kan vise til at en situasjon har mulighet for et positiv utfall (Lazarus og Folkman, 1984).

(2) I den sekundære vurderingen evaluerer personen sine egne ressurser og muligheter til å mestre det han/hun møter, med andre ord hva personen selv kan gjøre for å minske stresset. Her ser vi at en vurderer ut fra de ressurser en selv har som for eksempel positiv

selvoppfatning, positive tanker, sosiale ferdigheter og ressurser fra miljøet. Med andre ord, en person vurderer ut fra egne ressurser og dette legger videre grunnlag for hvilke mestringsstrategier en skal bruke.

(3) Revurdering skiller seg fra andre vurderinger kun gjennom at de følger tidligere vurderinger. De refererer til forandringer av vurderingene basert på ny informasjon fra omgivelsene og/eller personen. For eksempel når en person befinner seg i en lignende stressende situasjon vil han kunne reagere på bakgrunn av hvordan resultatet ble vurdert og de erfaringene dette gav (Lazarus og Folkman 1984).

Mestring som prosess er gyldig for alle stressfulle hendelser og situasjoner. Uansett om det er snakk om engangstraumer eller traumer som gjentar seg, skjer det forandringer i de kognitive og gjentatte vurderinger og emosjonelle prosesser. Det vises også til individuelle variasjoner i rekkefølgen, varighet av forskjellige mestringsmåter i forskjellige situasjoner og mestringsmåter i like stressende situasjoner (Lazarus og Folkman 1984).

I vår avhandlings undersøkelse vil vi vise at det er individuelle forskjeller med hensyn til hvordan et barn mestrer. De individuelle forskjeller avhenger av familiesituasjon og situasjonen de er utsatt for.

Vi har så vidt nevnt mestringsstrategier og mestringsressurser. Det er disse strategiene og ressursene som er grunnlaget for vurderinger når en er utsatt for stress.

3.2.1 Mestringsstrategier

Garnezy og Rutter(1983) snakker om forskjellige mestringsmekanismer. Han sier at det er individuelt hvordan en bruker disse mestringsmekanismer. En kan prøve å forandre helt på en stressende situasjon slik at den ikke er stressende lenger, eller en kan prøve å forandre, eller bedre sagt vurdere situasjonen på en slik måte at den ikke føles stressende lenger, altså at en forandrer måten å tenke på og sine vurderinger av situasjonen. Det vi ser her er at en bruker mestringsmekanismer for å løse selve problemet og mekanismer for å regulere emosjonell stress. Ikke minst må dette ses i forhold til påvirkning fra miljøet og

intrapsyriske prosesser. Men en skal også være klar over at barnets bruk av mestringsmekanismer også er avhengig av hvilke mestringsmekanismer som brukes i omgivelsene. Og hvorfor det? Jo, for det er ikke bare barnet individuelt som har lært seg disse mekanismer. Det må også tas hensyn til hvordan familien barnet lever i, mestrer og hvilke strategier de bruker (Garnezy og Rutter, 1983).

Lazarus og Folkman (1984) snakker også om måter å mestre på, men de bruker begrepet mestringsstrategier. Det er dette begrepet vi skal bruke videre.

I 3.2 beskrev vi hvordan en person vurderer en stressende situasjon og handler etter den vurderingen, men hvilke strategier er det en bruker for å mestre en slik stressfull hendelse? Noen ganger kan en person mestre ved å bruke problemfokuserte strategier for å løse det aktuelle problemet en står overfor, mens andre ganger kan en bruke mer emosjonsfokuserte strategier.

Vi kan dermed si at det finnes to hovedmåter eller strategier en kan bruke for å mestre:

- Den første fokuserer på problemer (*problemfokuserert strategi*), dvs. å håndtere eller forandre et problem som forårsaker stress og lidelse.
- Den andre fokuserer på emosjoner (*emosjonsfokuserert strategi*), dvs. å regulere emosjonelle reaksjoner til problemet.

Problemfokuserte strategier er de strategier som blir brukt for å løse problemene, altså problemene blir definert og en finner frem alternative løsninger. Disse alternative løsningene veies mot hverandre, man velger en av dem og handler. En finner frem løsninger ved å konfronteres med selve problemet og prøver å forandre det. Det kan være å be om å få hjelp av en institusjon hvis en trenger det i en krigssituasjon eller etterpå. På skolen kan det være å be om praktisk hjelp av en lærer, hvis en det er noe en ikke forstår. På denne måten takler en problemet. Lazarus & Folkman (1984) mente også at i tillegg til at det finnes problemfokuserte strategier rettet mot miljøet, finnes det også strategier rettet innover mot en selv. De kalte disse for omstrukturering av kognitive vurderinger rettet mot problemet. Kahn (i Lazarus & Folkman, 1984) var også enig i at det er to problemfokuserte strategier. En rettet mot samfunnet og den andre rettet mot en selv. De som er rettet mot samfunnet, er strategier for å forandre presset, barrierer og ressurser i omgivelsene. Den andre gruppen strategier er rettet mot motivasjon og kognitive forandringer. En kognitiv

forandring og behandling av en situasjon kan endre individets motivasjon og forventning til en situasjon.

Emosjonsfokusede strategier inneholder to kategorier kognitive prosesser, hvor den ene minsker emosjonell stress og den andre øker emosjonell stress. Ved den første gruppe brukes strategier som unngåelse, distansering og oppfatning av positive verdier i negative hendelser. For eksempel ved å tenke ” det gjør ingenting, det er verre ting som kunne ha skjedd”, eller at en unngår situasjonen ved å prøve å tenke på noe annet.

Ved den andre gruppe brukes strategier som selvkritikk og selvstraffing. Her kan vi se at ved bruk av disse strategier prøver en å regulere den stressende følelsen en opplever i møte med en stressende situasjon.

Lazarus og Folkman (1984) har gjort en empirisk undersøkelse for å se på menneskers mestringsstrategier. De hadde et utvalg på hundre personer som var til daglig, gjennom hele året, utsatt for en type stress. Det kunne være familieproblemer, farlige sykdommer eller død. Resultatet viste at mennesker brukte begge mestringsstrategier for å kunne håndtere eksterne og interne krav som skapes av stressfulle situasjoner (Lazarus og Folkman, 1984).

Ut fra resultatet av deres undersøkelse, ser vi at det er vanskelig å skille mellom problemfokusede og emosjonsfokusede strategier. Vi tror også at barn med krigsopplevelser bruker begge strategier. For eksempel har et barn som mister en av sine nære, en periode med nektelse og minimalisering av problemet (emosjonsfokusede strategi) rett etter hendelsen, men etter hvert begynner barnet å ta kontakt med andre og finner måter å takle nåtidens situasjon (problemfokusede strategi). Mestringsstrategier bør da kanskje ses som en interaksjon for å bedre en stressende situasjon en befinner seg i.

I tillegg til mestringsstrategier som er grunnlag for vurdering og hvordan en mestrer, er det også viktig å se på mestringsressurser hos barnet.

3.2.2 Mestringsressurser

For at en skal takle stress og bruke mestringsstrategier, er det viktig å se på hvilke ressurser

som er tilgjengelig for den enkelte person. Lazarus og Folkman er de teoretikerne som har satt mest fokus på ressurser som mennesker bruker for å mestre stress. Ressurser blir sett på som faktorer som utgjør og påvirker graden av mestring og hvorvidt en situasjon oppfattes som stressende. Vi har personlige ressurser og ressurser knyttet til omgivelsene.

Lazarus og Folkman (1984) deler personlige mestringsressurser i tre hovedgrupper:

- *Fysiologiske (god helse og energi)*: Det er lettere å mestre stress når personen har god helse enn når en føler seg dårlig. Opplevelse av traumatiske hendelser i og etter krig, kan ikke karakteriseres som sykdom og derfor bruker vi ikke betegnelsen syke om disse barna. De har opplevd traumatiske hendelser som kan utløse både fysiske og psykiske smerter. Men det er de psykiske smertene vi oppfatter som sentrale og dominerende i vår forskning. De barna som opplevde traumatiske hendelser i og etter en krig har mindre overskudd til å møte hverdagen og skoleutfordringene. Slike barn går også gjennom en energikrevende periode.
- *Psykologiske (positive tanker og positiv selvoppfatning)*: Det at man har positive og optimistiske tanker og positiv selvoppfatning er viktige ressurser for mestring av stressende hendelser. Det som knytter seg til optimisme er at optimisme involverer ikke kontroll, men opplevelse av verden som god, med mindre det er konkrete grunner til å tro annet, og tro på at ting vil gå seg til. Optimistiske folk har ofte problemfokuserte mestringsstrategier, og dette er bra for helsen. Pessimister sliter med å sette ting i perspektiv og ser som regel svart på løsningsalternativer i forhold til stressfulle situasjoner. Det som knytter seg til selvoppfatning er tro på å ha kontroll over en stressende situasjon (Bandura, 1986). Det at en har kontroll over en stressende situasjon vil si at en bruker sin indre "locus of control", altså indre kontrollorientering. Det motsatte er ytre kontrollorientering hvor resultatet er bestemt av eksterne faktorer, nemlig flaks. I dette tilfellet snakker vi om opplevelsen av at barnet selv har kontroll over en situasjon og ikke at det er eksterne faktorer som spiller en rolle. Denne kontrollorientering er med på å utvikle bedre selvtillit hos barnet, for jo mer barn klarer å mestre, jo bedre motivasjon og selvtillit får barnet, både når det gjelder sosiale utfordringer og andre utfordringer i barnets

liv. Den strategien barnet bruker i slike situasjoner er den problemsentrerte strategi. Ut fra det kan vi si at barn som opplevde traumatiske hendelser i og etter krigen og som har positiv selvoppfatning og kontroll over situasjonen, mestrer hverdagen, sosiale utfordringer og skoleutfordringer bedre enn de barna som ikke har det.

- *Egenskaper (sosiale ferdigheter og ferdigheter til å løse et problem):*

Sosiale ferdigheter er viktige ressurser, fordi de har en viktig rolle i sosiale funksjoner ved personens tilpasninger. Disse ferdigheter hjelper barnet å mestre en stressende situasjon på skolen eller hjemme. Med disse ferdighetene kan barna ha kontroll over sosiale interaksjoner, oppnå samarbeid med andre mennesker i samfunnet, f.eks elever på skolen, og dermed også få sosial støtte fra de andre. Dette resulterer da i at et barn klarer å takle stress gjennom hverdagen ved interaksjon med de andre, slik at problemløsning blir mindre avhengig av barnet selv.

Ferdighet til å løse problem innebærer at en person kan analysere en situasjon, identifisere et problem, finne alternative løsninger og handle ut fra det. Dette kan knyttes til det vi allerede har snakket om under positiv selvoppfatning, at personen har tro på at de selv kan klare å løse problemene og ha kontroll over dem. Og denne evnen til å løse problemene læres gjennom livet fra personer som står dem nær. Denne læringen skjer også i skolen ved at lærere og andre mer kompetente elever hjelper en til å styrke sin evne til problemløsning. Dette gjenspeiler seg i Vygotskys (1978) teori om den nærmeste utviklingssonen og denne teorien blir belyst i kapittel fire. Men den sosiale ferdighet og ferdighet til å løse problem kan også gjenspeiles i Banduras (1986) sosial-kognitiv læringsteori og self-efficacy, nemlig at barn har tro på sin egen mestringsdyktighet, slik at det virker positivt inn på mestring, noe som igjen øker selvtilliten. Det er gjennom mestringserfaringer personen blir sterkere ved andre situasjoner og som det ble skrevet ovenfor og som vi også møter hos Bandura, at barn lærer gjennom observasjon av andre som står dem nær. Han sier at: "By observing others, one forms rules of behaviour, and on future occasions this coded information serves as a guide of actions." (Bandura, 1986 s.47). Vi kan kanskje si at hvordan for eksempel foreldre takler situasjonen er av betydning for barnet. Og gjennom å observere kan barnet lære inn de mestringsstrategier det kan bruke ved noen situasjoner, som vurderes som stressende.

Vi kan tilføye at viktige ressurser er også ressurser knyttet til omgivelsene:

- *Sosial støtte* er en viktig ressurs for de som er utsatt for traumatiske hendelser og stress. Denne støtten virker positivt på en ved at man får emosjonell støtte, informasjon/veiledning og konkret hjelp. Å motta sosial støtte er ekstra viktig for barn som opplever traumatiske hendelser og stress, forårsaket av f.eks. krigshendelser, fordi disse barna skal klare store påkjenninger som skal mestres. Denne form for støtte i en krigssituasjon kan bli vanskelig, siden samfunnet på en måte er i den samme situasjonen, for ingenting fungerer som det skal. Men etter krigen kan denne typen ressurser være en viktig faktor for barn.
- *Materielle ressurser* handler om penger. De som har penger klarer seg bedre enn de som ikke har. Situasjonen i og etter krigen forårsaker at mange har dårlig økonomi, og de økonomiske bekymringer svekker både livskvalitet og mestringsevnen av hverdagen. Den lave økonomien kan bli en belastning i tillegg til de andre belastningene på en familie og dermed kan dette ha påvirkninger på barnet og barnets skoleprestasjoner.

Vi kan foreløpig konkludere med at individets mestring påvirkes av hvilke ressurser individet har tilgjengelig. Jo flere ressurser som er til stede, desto større er sjansen for at mestring skjer eller at individet opplever mestring.

Det barnet som har positiv selvoppfatning, ferdigheter til å løse problem og gode sosiale ferdigheter, klarer seg bedre enn det barnet som viser mangel på de punktene som ble nevnt ovenfor. Dette skal vi også prøve å se på i den empiriske delen av oppgaven nemlig om denne teorien kan eksemplifiseres med vår empiri.

For å oppsummere har vi beskrevet mestring som en reaksjon på stress, og som en prosess, altså vi har prøvd å vise på hvilke måter et barn kan mestre en stressfull situasjon. Dette kan gjøres ved hjelp av vurderinger, mestringsressurser og mestringsstrategier ved barnet. For å belyse dette har vi brukt forskjellig litteratur, av Lazarus og Folkman (1984), Garnezy og Rutter (1983).

Det vi kan legge merke til her er at mestring er en side av det som i litteraturen omtales som

resiliencefaktorer. Det at barn mestrer forskjellig, at de klarer seg tross all stress og trusler fra miljøet rundt dem, er akkurat det resilience handler om. Og disse faktorene som hjelper barn til å klare seg, er resiliencefaktorer. En av faktorene ved barnet selv er mestring, og på denne måten blir mestring en del av resilience. Dette skal vi snakke videre om i dette kapittelet. Vi skal også i dette kapittelet se at det vi sa om mestringsressurser, henger sammen med resiliencefaktorene. Men før vi kommer så langt er det viktig å se på definisjon av resilience.

3.3 Resilience

I denne delen av kapittelet ønsker vi å belyse følgende spørsmål:

Hva er ”resilience”? Hva betyr det å være ”resilient”? Hvilke resiliencefaktorer er med på å hjelpe barnet å mestre?

Noen språk har ikke noe adekvat og tilfredsstillende ord for ”resilience”. Det har vært vanskelig å finne et norsk ord også for dette fenomenet. Et ord på norsk som var brukt er ”løvetannbarn”, men det er ikke så godt og tilfredsstillende fordi det forteller om barn som klarer seg uansett hva slags hendelser de har opplevd og hvilke spor det etterlater.

”Motstandskraft” er heller ikke et dekkende ord fordi det viser til noe som er inne ”i” personen. Men ”resilience” er noe annet. Ordet ”resilience” dreier seg om samspill av forskjellige personlige og miljø/nettverksfaktorer som blir bestemmende for belastninger som enkelte mennesker blir utsatt for. Derfor bruker vi i vår oppgave ordet ”resilience” uoversatt som i nyere norske litteratur.

Nedenfor presenterer vi definisjonen av resilience som vi finner hos Waaktaar og Christie (2004):

”I dette ligger erkjennelse av at det ikke finnes noen som er 100 % motstandsdyktige mot alle typer belastninger, men at det i stedet dreier seg om at svært komplekse samspill mellom en rekke faktorer både i personen og i situasjonen blir bestemmende for utfallet av belastninger for det enkelte mennesket” (Waaktaar og Christie, 2004. s.17).

Michel Rutter (i Borge 2003) uttrykker det slik:

”Resilience er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer eller avvik” (Borge, 2003 s.15).

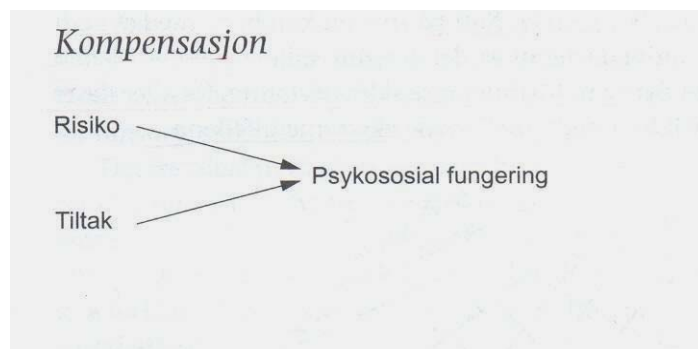
Vi kan dermed si at resilience ikke innebærer at barna er helt motstandsdyktige, men at det er slik at noen barn, vi kan kalle slike barn for risikobarn, klarer å unngå å utvikle problemer og avvik ved hjelp av en rekke faktorer ved seg selv og miljøet.

Borge (2003) sier at en kan illustrere resilience som en strekning mellom en negativ og en positiv pol. Der barnas reaksjoner på risiko, strekker seg fra den positive til den negative polen. Noen barn som klarer seg bra tross risiko befinner seg på den positive polen på dette kontinuumet, mens de andre som reagerer med avvik befinner seg på den negative.

Resilience er den positive polen, og på denne siden av kontinuumet har barna mulighet for en god utvikling på tross av risiko og belastning de er utsatt for.

Hun beskriver også tre modeller som hjelper oss å forstå resilience og som også kan brukes i praksis som tiltak på skolen.

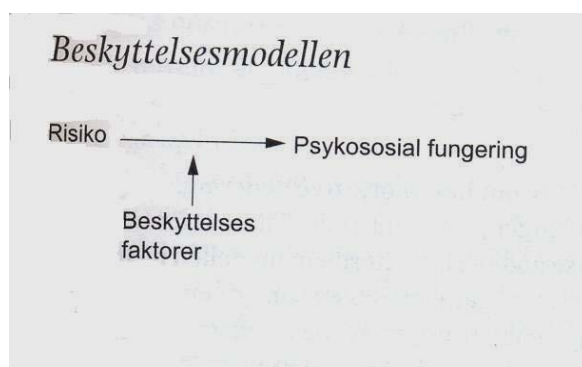
Den første modellen er *kompensasjonsmodellen* (Borge, 2003.s.42)



Kompensasjonsmodellen innebærer at man setter inn tiltak for å erstatte noe som mangler. Skolen kompenserer for mangel av f.eks gode familieforhold hjemme. Modellen viser at

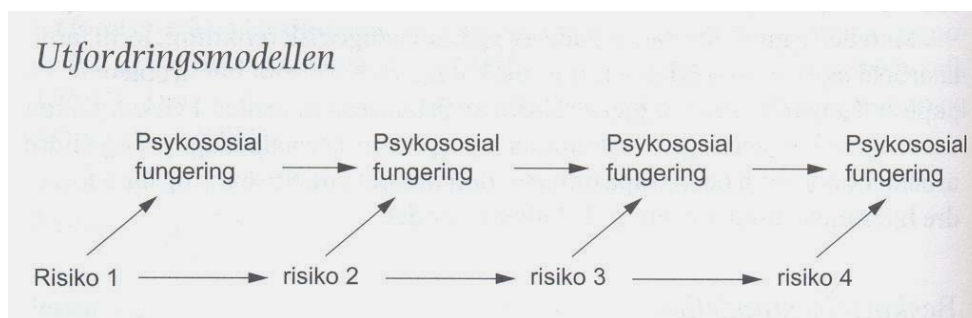
tiltak som settes, bidrar til å styrke barnets psykososiale fungering. Det som viser seg er at små tiltak kan ha god effekt og at det hjelper å sette inn tiltak på skolen, selv om man ikke får satt inn tiltak hjemme.

Den andre modellen er *beskyttelsesmodellen* (Borge, 2003 s.43). Her ser vi en interaksjon mellom risiko og beskyttelsesfaktorer. Hvis beskyttelsesfaktorer (3.3.1) er til stede, vil dette påvirke kvaliteten på psykososial fungering positivt.



Det er viktig å merke seg at av og til kan beskyttelsesfaktorer ha indirekte virkning, som for eksempel å være i et miljø med jevnaldrende. Vi vet at barnet utvikler sosial kompetanse og får dermed økt selvtillit gjennom nettverk av venner og aktiviteter. Mennesker er sosiale individer som har behov for å være sammen med andre. Men det å ha gode venner eller å være med i en gruppe jevnaldrende, trenger ikke å bety at det er nok for å utvikle sosial resilience hos risikobarn. Slike barn er sårbare for kritikk og avvísninger. Det å være med andre og få kritikk fra andre, eller det å bli avvíst fra andre, kan være skadelig, og ikke beskyttende. Disse barna trenger ros og oppmuntring. Det kan voksne på skolen arbeide med. Ved hjelp av denne modellen, prøver en med støttekontakter og miljøtiltak å styrke selvbildet og øke barnets sosiale kompetanse og stimulere vennekontakt.

Den tredje modellen er *utfordringsmodellen* (Borge, 2003 s.44).



Denne modellen viser hvordan risikofaktorer kan sette i gang prosesser som gir en vellykket tilpasning. Det vil si at selv om en møter nederlag klarer en å takle nye utfordringer og risikoer, og en kan bli sterkere av dette. Men vi må være forsiktige når vi snakker om dette, for det gjelder ikke alle at risikofaktorene kan sette i gang prosesser, som gir en vellykket tilpasning. Det er individuelle forskjeller, som vi har pekt på tidligere, individuelle forskjeller i forhold til den belastning en blir utsatt for, og i forhold til ressurser en har selv. Det er derfor av betydning å si at det er egentlig det omfang av risikoer en blir utsatt for som blir bestemmende for om det fører til et positivt eller negativt resultat i denne modellen. Skolens rådgivere og lærere burde kunne følge opp barna og snakke ofte nok med dem, slik at de får tro på seg selv og kan møte familie og skolestress på en bedre måte enn før.

Denne modellen illustrerer også utvikling over tid, noe som ikke kommer like godt frem i de andre modellene.

Hvem er "resiliente"?

De "resiliente" er personer som har vært utsatt for belastning, men som likevel kommer tilbake til utgangspunktet hvor de var før belastninger, og vokser på det de har erfart. De klarte seg fordi det har vært faktorer, som egenskaper ved dem selv eller i omgivelsene, som hjelper dem gjennom belastningene. Mennesker som er "resiliente" av stress og traumer, deler mange karakteristikk og har noen av de samme beskyttende erfaringer. For mange barn blir belastningene for store i forhold til deres kapasitet, mens "resiliente" har kontroll over situasjonen som fører videre til trygghet, selvtillit og egenverd.

Vi kan konkludere så langt at resilience innebærer at til tross for risiko og belastninger et barn blir utsatt for, kan utviklingen hos barnet nå tilfredsstillende resultat. For å forklare resilience kan vi sammenligne begrepet med Antonovskys teori om salutogenese.

3.3.1 Salutogenese og opplevelse av sammenheng (SOC)

Når vi belyser barnets utvikling av god helse og trivsel tross vanskelig livssituasjon, burde vi også se på det fra et medisinsk perspektiv.

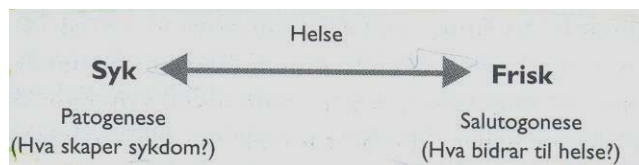
Mennesker utsettes for traumer, stress, ekstreme levekår og allikevel beholder de helsen. For å forstå hvorfor mennesker mestrer til tross for belastninger, kan vi bruke Antonovskys (1987) teori om salutogenese og hans begrep ”opplevelse av sammenheng”.

I 1970 undersøkte Aron Antonovsky, professor i medisinsk sosiologi, kvinners tilpasning til klimakterium. Undersøkelsen viste at mange av kvinner til tross for gjentatte traumatiske opplevelser klarte å bevare sin helsetilstand, både psykisk og fysisk.

Disse funnene førte til at Antonovsky (1987) innførte en ny teori, som han forklarte gjennom *salutogenetisk orientering*. Dette er et medisinsk perspektiv hvor man prøver å forklare hva som bidrar til god helse. Antonovsky forklarer videre at tradisjonell helsemedisin har vært fokusert på diktonomien frisk – syk med vekt på sykdom, altså fokusert på å identifisere, forklare og behandle sykdom. Dette kalte han for patogenetisk orientering og var kritisk til dette. Han mente at en burde se på hva som forårsaker og bidrar til helse, nemlig salutogenetisk orientering.

Denne salutogenetiske orienteringen forklarer at vi hele tiden befinner oss på et kontinuum ”ease/dis-ease”, altså mellom velbefinnende og sykdom (Antonovsky 1987).

Antonovsky foreslår at helsen kan settes opp på følgende måte (Waaktaar & Christie 2004):



Figur 2. Antonovskys helsedimensjon (i Waaktaar og Christie, 2004 s.29)

Ifølge denne teorien, i tillegg til å se på sykdommens etiologi, er det viktig å søke etter menneskets totale historie, inkludert hans/hennes sykdom.

I stedet for å spørre hva som er årsak til at en har blitt rammet av sykdom, spør vi heller om hvilke faktorer som bidrar til å bevare personens plassering på et kontinuum, eller til å skape en bevegelse mot den friske polen.

Det vi ser her er at det er en stor sammenheng mellom Antonovskys salutogenese og resilience hvor begge beskriver et kontinuum mellom det negative og det positive. Både salutogenese og resilience er opptatt av spørsmål om hva som bidrar til god psykisk velvære og helse for de som har vært utsatt for en type risiko.

Sagt annerledes, for å sette det inn i vår problemstilling, er det viktig å fokusere på ressurser hos barnet og omgivelsene, på hva som kan hjelpe barnet til en god utvikling. I stedet for å fokusere på risikofaktorene hos barnet, må vi fokusere på resiliencefaktorene(3.4).

Salutogenetisk orientering konsentrerer seg om spørsmål om hvilke faktorer som bringer mennesker mot enden av den friske delen. Svar på dette salutogenetiske spørsmålet finner vi i ”*sense of coherence concept*,”(SOC) (Antonovsky 1987). Dette begrepet kaller vi på norsk ”*opplevelse av sammenheng*”.

Definisjon av sense of coherence (SOC) er følgende:

The sense of coherence is a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that (1) the stimuli deriving from one's internal and external environments in the course of living are structured, predictable, and explicable;(2) the resources are available to one to meet the demands posed by these stimuli; and (3) these demands are challenges, worthy of investment and engagement (Antonovsky 1987: 19).

Ut fra denne definisjonen ser vi at opplevelse av sammenheng eller SOC inneholder tre komponenter.

1. *Comprehensibility (forståelighet)* går ut på kognitiv forståelighet. I hvilken grad en opplever stimuli som en konfronteres med fra interne og eksterne omgivelser som kognitivt forståelige. At en opplever dem som ordnet, strukturerte, klare og tydelige heller enn kaotiske, uforståelige og tilfeldige. I forhold til det barn i krig opplever enten direkte eller indirekte gjøres forståelig for barnet. Her tenker vi at den omsorg instansen som er rundt barnet prøver å gjøre det forståelig for ham/henne. Når barnet forstår situasjonen, takler det situasjonen mer positivt.

2. *Manageability (overkommelighet/håndterbarhet)* går ut på i hvilken grad en opplever å disponere adekvate ressurser for å møte ulike krav, utfordringer og belastninger som en blir stilt overfor. Hvis en har høy grad av overkommelighet/håndterbarhet, vil en ikke føle seg hjelpeløs, men vil være i stand til å mestre dersom noe uventet skjer.

3. *Meaningfulness (mening)* viser oss i hvilken grad en opplever at livet gir mening ikke bare kognitivt, men også følelsesmessig og at i det minste noen problemer og utfordringer i livet er verdt å investere energi, forpliktelser og engasjement i. Opplevelser og utfordringer blir ikke en byrde, men man prøver å finne mening i dem og gjøre sitt beste for å overvinne dem med verdighet. Det er en såkalt motiverende faktor, og Antonovsky mente at barn som ser mening i tilværelsen har størst mulighet til å klare seg.

Ut fra utviklingspsykologisk perspektiv er det av avgjørende betydning for barns psykiske utvikling å oppleve sammenheng og forutsigbarhet i omgivelsene rundt seg. Her er det ikke snakk om en opplevelse av kognitiv karakter, der barnet nødvendigvis må forstå rasjonelt hva som foregår rundt barnet, men heller om en opplevelse av emosjonell karakter, altså at ting i omgivelsene er slik de vanligvis pleier å være. Dette skaper trygge rammer for barnet der barnet danner seg stabile inntrykk av den ytre verden, og de ytre hendelsene og

personene blir til indre objekter i barnets indre verden. Dette gjør det mulig for barnet å skape en sammenhengende historie om seg selv og den ytre verden (Kohut, 1977).

Etter å ha skrevet om dette kan vi nå gå direkte over på de faktorene som bidrar til at barn kan klare seg tross traumer og belastning de utsettes for.

3.4 Resiliencefaktorer

Før vi begynner med drøftning av resiliencefaktorene, mener vi at det er viktig å framheve at disse faktorene omtales i litteraturen som beskyttelsesfaktorer. Garmezy og Rutter (1983) definerer dette som faktorer som hjelper barn å redusere virkninger av risiko og fremme mestring, slik at tilpasning blir bedre enn om faktorene ikke var til stede.

Som vi har sett til nå står resilience alltid i forhold til en type risiko. Av den grunn er det viktig å ta med risikoforskning som arbeider med å kartlegge forskjellige typer av risiko som påvirker barnets fungering før vi går over til resiliencefaktorer. Disse risikotypene er: individuell risiko, familiebasert risiko og samfunnsmessig risiko (Borge, 2003).

Individuell risiko

Denne risikoen er eksempel på biologisk medfødte problemer. Den er også forbundet med barns temperament eller personlighet.

Familiebasert risiko

Denne risikoen er forbundet med de voksne og deres forelderolle. Noen typer av familiebasert risiko er:

- mentale helseproblemer
- disharmoniske ekteskap
- mangelfull evne til å oppdra og sette grenser for barn
- omsorgssvikt og mishandling

Samfunnsmessig risiko

Risiko av samfunnsmessig art er katastrofer, menneskeskapte eller naturskapte. Eksempel på menneskeskapte katastrofer er krig, terrorangrep og skyteepisoder. Naturskapte er flom, ras, jordskjelv og vulkanutbrudd. Kultur og samfunn som er preget av fattigdom er også en form for samfunnsmessig risiko for mange barn.

Med utvikling av risikofaktorer som kan true barnets helse og trivsel, er det også blitt utviklet faktorer som hjelper disse barna. Disse kaller vi beskyttelsesfaktorer.

Det var Garmezy og Rutter (1983) som var opptatt av hvorfor noen barn som har vært utsatt for risiko og stress, klarer seg bedre enn andre. Gjennom sin forskning har de kommet frem til at visse faktorer hjelper barn å opprettholde selvtillit og et positivt selv bilde. Disse faktorene kalte de "protective factors", som på norsk blir oversatt med "beskyttelsesfaktorer".

Funksjonen av disse faktorene har blitt definert slik:

"Protective factors" moderate the effects of individual vulnerabilities or environment hazards so that the adaptational trajectory is more positive than would be case if the protective factors were not operational." (Masten, Best og Garmezy 1991 s.426).

Beskyttelsesfaktorer hjelper barn å redusere virkninger av risiko og fremmer mestring, slik at tilpasning blir bedre enn om faktorene ikke var til stede.

Garmezy og Rutter (1983) har gjort flere studier av barn som har opplevd forskjellige typer av stresshendelser. Dette er studier rundt barn som har klart seg tross vanskelig økonomisk status i familie og storfamilie, barn som ble født i familier der en av de foresatte hadde mentale problemer og barn som har opplevd krig. Hos alle ble det funnet samme beskyttelsesfaktorer som forsterker og styrker mestring (Garmezy og Rutter, 1983).

Disse beskyttelsesfaktorene kan deles i to grupper. Den ene representerer individuelle faktorer som medfødte ressurser, mestring og god selvoppfatning. Den andre gruppen av beskyttelsesfaktorer presenterer faktorer ved nettverk; som familie, familiens fungering og støtte fra samfunnet (Haggerty m.fl. 1994).

Men det er viktig å reservere seg mot totale og statiske måter å oppfatte effekten av

beskyttelsesfaktorer på. En beskyttelsesfaktor kan virke i noen situasjoner og ikke i andre. Studier viser at det å være en godlynt, snill baby virker beskyttende i risikomiljøer, mens undersøkelser av motstandsdyktighet blant barn i tørkekatastrofer i Afrika viste tvert om. Da var det nettopp de umulige barna, de som skrek mest, som overlevde.

Beskyttelsesfaktoren i denne spesielle situasjonen bestod i at disse barna tiltrakk seg oppmerksomhet og fikk en livsnødvendig skvett melk.

En annet eksempel er adopsjon. Adopsjon kan ses som en beskyttelsesfaktor for et barn fra et belastet miljø. Men adopsjon som fenomen er ingen nødvendig beskyttelsesfaktor når det gjelder identitet (Borge 1996, Borge m.fl. 1995).

Vi kan da si at for å hjelpe barn som er utsatt for forskjellige risikofaktorer, arbeider resiliensforskning med å kartlegge de resiliensfaktorer som hjelper barn med å klare seg på tross av risikofaktorer.

Positiv selvoppfatning, opplevelse av egenverd, opplevelse av å ha kontroll over eget liv, gode sosiale ferdigheter og gode kognitive evner kjennetegner barn som klarer seg på tross av belastninger. Barn med disse egenskapene takler stress og risiko som kjennetegner traumatiske hendelser.

Som nevnt deles risikofaktorene inn i tre typer: individuell, familiebasert og samfunnsmessig risiko. Resiliensfaktorer deles også inn i de samme typene (Waaktaar og Christie 2004):

Individuelle resiliensfaktorer (egenskaper ved barnet selv):

- Medfødte ressurser
- Mestring
- Opplevelse av mening og sammenheng i livet
- Kreativitet

De *medfødte ressursene* knytter seg til arv, svangerskap og fødsel. Resiliensfaktorer som at barn ikke har arvelige belastninger i slekten og at barn ble født uten alvorlige komplikasjoner under svangerskap/fødsel, gjør at disse barna klarer seg bedre senere i livet.

En annen egenskap ved barnet selv er at barnet kan ha kontroll over situasjonen det befinner seg i, *mestrer* den og får en positiv opplevelse av dette. Denne opplevelsen er kimen til barnets selvoppfatning, egenverd og tilhørighet.

Utgangspunkt for denne avhandlingen er barn som får denne opplevelsen ved å mestre den stressfulle situasjonen som følge av at krig har påvirket dem både direkte og indirekte. I tillegg til denne stressmestringen kan barn ha opplevelse av mestring i forhold til skolen, at de fungerer intellektuelt. Det viktigste området hvor barna kan få positive effekter av å mestre godt, er nemlig i den sosiale konteksten. Vi mennesker er sosiale fra fødselen av, og denne mestringen uttrykker at barnet skal kunne utvikle en god sosial tilpasning bl.a. med jevnaldrende. Gjennom lek med andre barn kan de lære ulike kommunikasjonsformer og roller som de trenger for å klare tilværelsen utenfor familiekonteksten. Ifølge Ivar Frønes (i Waaktaar og Chrisite, 2004), skiller relasjoner til jevnaldrende seg fra dem barnet har til familien. Grupper kan også gi opplevelse av motivasjon for konkurranse og forandring (4.2). Det at barnet opplever gruppetilhørighet hjelper barnet å få svar på de grunnleggende spørsmålene om hvem jeg er og hvordan omverden/andre mennesker er, nemlig spørsmålet om identitetsbekreftelse som styrer oppfatninger av en selv, handlinger og følelser gjennom livet.

At barn opplever tilhørighet på skolen og viser en god atferdsmessig fungering trenger ikke å bety at barn har samme kontroll over situasjoner og en positiv opplevelse hjemme.

Vi mener at det er av betydning i forhold til dette og i forhold til vår oppgave å se på barnets fungering både emosjonelt, atferdsmessig og intellektuelt.

Emosjonell mestring er en følelsesmessig form. Det gjelder å kunne føle trygghet, at ting går bra og at barnet er fornøyd. Det vil for eksempel si at uansett om barnet er utsatt for noe slags stress på hjemme, klarer barnet å ikke vise det på skolen. Til tross for uenighet og disharmoni i familien, kan barna uttrykke fravær av angst, frykt, engstelse og bekymringer i skolen og blant venner.

Atferdsmessig mestring går ut på oppførsel og adekvat sosial fungering. Barn klarer å oppføre seg til tross for det de er utsatt for. Det går ut på at selv om barna er triste, ulykkelige og bekymret, viser de adekvat sosial fungering blant jevnaldrende og andre.

Intellektuell mestring handler om tilfredsstillende skoleprestasjoner til tross for de

belastningene et barn er utsatt for. Barna gjør leksene, oppnår gode resultater selv om for eksempel hjemmeforholdene ikke er gode.(Borge, 1996, Borge, 2003).

Igjen er det viktig å nevne at de forskjellige fungeringene som vi nå har nevnt, kan forekomme i noen situasjoner men ikke i andre. Det betyr at resilience kan variere og at forventninger til resilience kan variere over tid og i forhold til barnas erfaringer og i hvilken situasjon barnet befinner seg i.

Som nevnt i kapittel 2, er de traumatiske hendelsene meningsløse og uforståelige. Det er mangel på indre kontinuitet, og bevisstheten klarer ikke å bearbeide hendelsene som en hel opplevelse. Disse traumatiske hendelsene kommer ofte tilbake som mareritt og påtrengende minner, og det skaper forvirring i forståelsen av hva som er trygt versus farlig i en situasjon.

Barn blir mindre overveldet av traumatiske hendelser dersom de forstår eller knytter en mening til dem. Det å ha forståelse og mening om en hendelse hjelper barnet til å kunne håndtere situasjonen og til en viss grad fatte den. Vi kan si at *kontinuitet* blir det sentrale begrepet her. Kontinuitet har betydning for det å kunne tenke og planlegge fremover. Vi har sett i kap.2 at barn som har opplevd traume både direkte og indirekte kan ha problemer med dette. Innen resilience er kontinuitet knyttet til Antonovskys begrep ”sense of coherence”, *opplevelse av sammenheng* i den indre verden.(3.3.2) Det er en kombinasjon av tre faktorer, opplevelse av verden som *forståelig, håndterbar og emosjonelt meningsfull*. Skolen i seg selv fremmer kontinuitet hos elever gjennom for eksempel at elever har faste rutiner i skolen som de holder seg til. Disse rutinene bringer sammenheng i barnets liv. Det å ha faste rutiner gir trygghet og stabilitet i barnets tilværelse.

Å drive med kreative aktiviteter virker som beskyttelsesfaktor for personer som har opplevd belastninger. Vi kan da si at den tredje egenskapen ved barnet er evnen *kreativitet* som kan deles i to aktiviteter: kunstnerisk og ”systemskapende” aktivitet. Kunstnerisk aktivitet er dans, musikk, billedkunst, forfatterskap, etc. Og den andre, ”systemskapende” aktivitet, er en evne til å gjennomskue sammenhenger. Gjennom belastningene har barn blitt spesielt gode til å se system og orden i tilsynelatende kaos.

Psykoanalytiker Donald Winnicott (1971) hevder at det å være kreativ er en måte å leve på,

og at kreativitet ikke er bare å drive med kunstaktiviteter.

Kreativitet oppstår ifølge Winnicott allerede i spedbarnsalderen ved relasjonen mellom barnet og mor, som den omsorgsfulle personen. Resiliensforskningen viser det at også andre som er stabile og tilgjengelige for barnet, kan erstatte morsrolle.

Betydning av omsorgsfulle personer og positive opplevelsene hos barn er også av betydning i forhold til utviklings av læringsevnen. Vi kan se på et eksempel: Når en skoleelev skal hente noe ut fra seg selv, la oss si for å skrive en fortelling eller en stil, blir hun / han overlatt til seg selv og sine egne tanker. Eleven kommer i kontakt med hendelser, historier og minner som har rotfestet seg i hans / hennes indre opplevels verden. Det internaliserte nærværet av omsorgspersoner gir eleven en følelse av å ikke være forlatt når individet er alene. Dette gjør det lettere for en å være alene i sitt eget indre, skapende rom. Det å kunne være alene med sine tanker og fantasier uten at man føler seg truet eller angrepet gir en følelse av indre ro som er en forutsetning for utvikling av læreevne (Winnicott, 1971).

Winnicott var opptatt av kreativitet som normalfenomen og som ressurs. For det enkelte individet er virkelighet ofte frustrerende og individet må utvikle forsvarsmekanismer for å håndtere den. Han mente at det er akkurat i denne frustrasjon av medfødte behov at den ytre virkeligheten blir meningsfylt for oss. I møtet mellom personens indre verden og ytre virkelighet skapes det et tredje felt som Winnicott kaller *potensielt rom*. Det potensielle rommet utgjør en vedvarende kreativ prosess der det indre og det ytre koples sammen og gir mening til hverandre. Når det potensielle rommet oppstår, vil man alltid kunne finne en kilde til meningsdannelse, kreativitet og symbolisering. Vi kan se på ett eksempel om dette. Når en liten jente leker med sin dukke, snakker hun med dukken, steller den og mater den. Man kan i dette tilfellet lure på hva som foregår i den lille jentas indre verden. En måte å se det på er at måten hennes mor snakker til henne, steller henne og mater henne er blitt til noe indre forestillinger om hvordan samspillet mellom omsorgsgiver og omsorgstaker skal utspille seg. Her kan man da si at lille jenta er moren mens dukken er jenta selv (Winnicott, 1971).

Ifølge Winnicott oppstår det potensielle rommet som en relasjon. Da snakker vi om en relasjon mellom ens behov og en objektiv virkelighet. Den relasjonen kan bli borte og det

potensielle rommet mellom ytre og indre virkelighet kan klappe sammen når traumatiske hendelser griper inn.

Hvis et barn opplever ytre virkelighet uten kopling til indre virkelighet, vil livet være meningsløst og irrelevant. Og hvis tilfelle er at barnet bare forholder seg til en indre verden uten noe kopling til en ytre verden, vil hallusinasjoner og vrangforestillinger oppstå.

Det er viktig at kreativitet fremmes i skolen. Tiltak kan settes inn i skolen ved at traumatiske opplevelser bearbeides gjennom samtaler, lek, ved bruk av mer kreative metoder (bl.a. tegning, drama) og eventuelt med mer kroppssorienterte metoder (bevegelse, dans). Gjennom en slik traumbearbeiding vil forhåpentligvis intensiteten i de traumatiske minnene avta, og psykiske vansker blir mer håndterlige.

Familiemessige resiliencefaktorer

Faktorer som gjør at barn fungerer bra på tross av belastninger er et godt tidlig foreldre-barn samspill, opplevelse av følelsesmessig støtte, fast struktur, regler og grenser i familiesystemet. En viktig faktor er også at minst en av foreldrene fungerer bra og kan gi støtte til barnet. I tilfeller hvor begge foreldrene sliter er det til stor hjelp for barn å få støtte utenfor familien, for eksempel fra venner, lærere, etc.

Av den grunn så vi det som nødvendig i vår undersøkelse med både barn og lærere som informanter å få informasjon om familiesituasjonen. Hvem barna/elevene bor sammen med; om det er begge foreldrene, enslig mor eller far, annen familie eller barnehjem, er informasjon vi ønsket for å belyse om det har noe virkning på elevenes faglige mestring.

Resiliencefaktorer i nettverket

En forutsetning for å mestre belastninger er at barnet har minst en betydningsfull person som har fulgt det gjennom oppveksten, men også at samfunnet ellers støtter barnets mestringsstrategier. En annen forutsetning for å mestre er tilhørighet til en jevnaldrende gruppe. Barn som er utsatt for belastninger utvikler ofte ekstreme mestringsstrategier for å

overleve. Derfor er det viktig å ta med resiliencefaktor som går ut på at samfunnsstrukturer støtter personens mestringsstrategier.

Vi kan si at innenfor de tre resiliencefaktorene som vi nevnte tidligere, finner vi faktorer som selvoppfatning, opplevelse av sammenheng, kreativitet, egenverd, godt samspill, opplevelse av følelsesmessig støtte og tilhørighet med jevnaldrende, og det er disse som motvirker stress og risiko. Jo flere faktorer som er til stede i barnets liv, jo større er sjansen for at det skal gå bra, og det motsatte gjelder risikofaktorer, jo flere risikofaktorer som er til stede jo verre kan det gå.

Viten om resiliencefaktorer kan anvendes på ulike tidspunkt og på ulike arenaer i barnets utvikling. Spesielt er det viktig å anvende disse faktorene i skolen for barn med krigsopplevelser. Jo flere faktorer som er til stede i skolen, desto bedre forutsetninger har barn for å mestre skolerelaterte utfordringer. Mer om faktorer i skolen og tiltak som kan settes inn, skriver vi i kapittel fire.

Vi har foreløpig sett på hvordan barn kan klare seg og mestre ved hjelp av faktorer ved seg selv, familie og nettverket. Derfor skal vi i neste avsnitt se litt på forskjellige studier som har blitt gjort av barn i krig, hvor det har vist seg at resiliencefaktorer har fremmet mestring.

3.6 Studier av barn i krig der resiliencefaktorer har fremmet mestring

Det har blitt gjort mange studier om krig og barn. Vi velger å redegjøre for noen av de studiene som viser at barn fungerer tilfredsstillende til tross for trusler, tap og katastrofer. Disse studiene ble gjort i forskjellige miljøer og kulturer.

Vi velger en forskningsstudie av Anna Freud (i Garnezy og Rutter, 1991) fra 1943 om barn under 2. verdenskrig som ble evakuert fra byene til en tryggere landsbygd. Hun undersøkte barn som ble evakuert og separert fra foreldrene. De barna som ble evakuert sammen med sin familie og som hadde et positivt og trygt familieforhold fra før, mestret best sin nye

tilværelse. Mens barna som hadde dårlig kontakt med foreldre taklet dårlig evakuering. Separasjon fra foreldre og/eller en dårlig behandling under evakuering, satt store preg på disse barna. Konklusjonen var at separasjon fra foreldre var mer psykisk belastende enn det å være i høyrisikoområder. Vi ser at de som mestret, hadde et positivt familieforhold, det vil si at familiemessig resiliencefaktor er til stede hos disse barna.

Annen forskning ble gjennomført av Sarah Moskovitz. Hun fulgte opp fire foreldreløse barn som overlevde et opphold i Terezienstadt og som siden ble tatt hånd om på barnehjem, de samme barna som 40 år tidligere var beskrevet av Anna Freud. Hun belyste barnets evne til å finne strategier for å overleve. Konklusjonen var at faktorene som var avgjørende for barnets mulighet til å skape seg et meningsfullt liv er: barnets evne til tilpasning i ulike miljøer, evne til å vekke positive følelser hos voksne i omgivelsene og deres evne til å hevde seg og sine interesser blant jevnaldrende (Gustafsson m.fl. 1989).

Garbarino og Kostelny (i Borge, 2003) har undersøkt 150 palestinske barn og deres mødre. Disse representerte et gjennomsnitt av familiene som bodde i Palestina. Noen av dem var utsatt for alvorlig vold, mens andre var utsatt for mindre vold. De har kommet til at jo færre risikosituasjoner barna var utsatt for, jo psykisk sunnere var de.

I Palestina hadde jentene stort ansvar i hjemmet. De måtte utføre mange arbeidsoppgaver som voksne vanligvis gjør og i tillegg drev de med skolegrupper i hjemmet. Det var ikke disse byrdene i seg selv som fremmet resilience, men byrdene førte til prosess som økte resilience blant jentene. Økt ansvar for familien åpnet muligheten for flere samtaler, bedre samhold, ros, takknemlighet og anerkjennelse. Pliktene forhindret at jentene ble overbeskyttet og dette styrket deres selvstendighet og selvbylde og reduserte risikoen for å utvikle psykiske problemer.

Det kan sies at ansvar og plikter setter i gang resilienceprosesser. Men for guttene var det annerledes. Guttene som var med i undersøkelsen var under 10 år og svært sårbare fordi de hadde hatt færre år på å venne seg til konflikter og utvikle kognitiv kompetanse. Dessuten manglet de en farsfigur, og den normale skolegangen var forstyrret. Det viste seg at resilience var sjeldnere til stede blant disse guttene.

Annen forskning ble også gjort i Palestina av Punamaki og medarbeiderne i 1993 (i Borge, 2003). De fulgte utviklingen til 86 palestinske barn, hvor de analyserte barnas oppfatning av vold og reaksjoner på vold. Mange av disse barna opplevde at steinkastning var heltemodig og gav dem beundring, men på den andre siden opplevde de også frykt og redsel ved dette. Forskningen viser at barna som deltok aktivt i farlige situasjoner var mer beskyttet mot å få alvorlige psykiske symptomer enn de som var passive til konflikter. Men i andre risikosituasjoner kan aktivitet føre til mer vold som gir psykiske lidelser. Her viser det seg igjen at faktorene ikke er statiske.

Barna utviklet også motstandsevne gjennom kreativitet og gode familieforhold. Det har vist seg at de ønsket å begrense fantasien og kreativiteten når de ble overveldet av vold. De fantaserte seg til å være voksne. Til slutt konkluderte forskerne med at plikt, aktivitet, kreativitet og gode familieforhold bidro til resiliencestyrkende prosesser.

Straker og medarbeidere (i Borge, 2003) studerte apartheid og vold i sørafrikansk miljø. De undersøkte studenter i 1987, 1989 og 1992 om hvor hyppig og sterkt studentene var utsatt for ulike typer vold og hva de mente. Undersøkelsen viste at mellom 80 og 90 % av studentene var utsatt for angrep og 2/3 var arrestert. Selv om dette skjedde med dem, mente de at vold ikke var et problem i deres hjemby. En forklaring kan være at de så på vold som en del av hverdagen og lot seg ikke knekke. Frihetsønske og et klart politisk motiv gav volden en mening. Dette støttes av en annen undersøkelse som ble gjort i Belfast i Nord Irland.

Begge undersøkelser viste at ungdom kan leve med vold og fungere tilfredsstillende dersom de fortolker og forstår volden som utspring i politiske motsetninger. Her ser vi igjen at de som opplever sammenheng med livet og som eier de tre komponenter forståelighet, mening og håndterbarhet, klarer seg.

Det vi kan se i disse undersøkelsene, er at det finnes faktorer, nevnt overfor, som hjelper barn å komme seg gjennom risiko og ha en god utvikling tross denne risikoen. Disse resiliensfaktorene har en betydning for utvikling mot den positive polen av et kontinuum (3.3).

Avslutningsvis kan vi si at kunnskap om traumer hjelper oss å forstå hvordan barn utsatt for belastning kan ha det. Kunnskap om resiliensfaktorer hjelper til å utvikle tiltak for elever

som har vært utsatt for traumatiske opplevelser. Jo flere av disse faktorene som er til stede hos barna, desto bedre forutsetninger har de for å komme seg etter å ha vært utsatt for belastninger. Før vi går over til neste kapittel som skal omtale tiltak vi kan bruke i skolen for å hjelpe disse barna, kan vi etter å ha belyst både traumbegrepet og resiliencebegrepet, se på disse to perspektivene og sammenhengen mellom dem. På den måten får vi et innsyn i hvordan både trauma og resilienceperspektivet har studert traume men fra to forskjellige kanter.

3.7 Traume- og resilienceperspektivet

Traumeperspektivet og resilienceperspektivet stammer fra ulike faglige miljøer som begge har studert traume, men fra motsatt kant. Traumeforskningen hjelper oss å forstå hvordan barn utsatt for risiko kan ha det, mens resilienceforskningen synliggjør tiltak som er mulig å bruke hos disse barna for å fremme mestring.

Et traume er definert som en hendelse utenom vanlig erfaring som er en påkjenning for den personen som utsettes for hendelsen. Traumatiske hendelser kan være engangstilfeller som kommer brått eller gjentar seg i en identisk form uten at man kan hindre dem. Hendelsene kan medføre hjelpeløshet og sårbarhet, spesielt hos barn (Dyregrov, 2000).

De mest kjente traumereaksjoner (Waaktaar og Christie, 2004) kan uttrykkes slik (2.2):

- *Gjenopplevelse*. Den eller de traumatiske hendelsene gjenopleves stadig
- *Unngåelse*. Barnet unngår stimuli assosiert med traumet
- *Økt alarmberedskap*. Barnet har økt aktivering. De har vansker med å sovne, konsentrasjonsvansker, aggressivitet.
- *Nummenhet*. Barnet viser sløvhets, apati, tristhet og likegyldighet

Kombinasjon og varighet av de nevnte symptomene hos barn, omtales som begrepet PTSD. Traumatisering påvirker en persons opplevelse av å kunne ha innflytelse, være subjekt i sitt eget liv og bestemme. Disse personene føler seg hjelpeløse. I omgang med andre ser de på seg selv som ofre eller objekter og at alt kan skje uten at de selv har innflytelse på dette. Det oppstår et sammenbrudd i kognitive kategorier. Disse personene oppfatter ikke

dagliglivet som meningsfylt og forståelig. Alt dette peker på at traumatisering handler om forvirring.

De aktuelle spørsmålene er: hva skjedde og hvorfor, hvem kan jeg stole på, når er det trygt og hva kan skje i fremtiden. Manglende sammenheng og usikkerhet kan føre til en mistillit til omverden.

Resilience handler om normal fungering under unormale forhold og god psykososial fungering til tross for de belastningene barnet har vært utsatt for (Borge, 2003). Resilience kan gi oss ideer om hvordan vi kan drive forebyggende tiltak. Disse tiltakene brukes for å gjenvinne egenverd og respekt, tillit og tilhørighet og tro på at man kan påvirke og ha innflytelse. Videre arbeider resiliencebyggende tiltak med å styrke god selvfølelse, utvikle indre senter for kontroll (Locus of Control) og få emosjonelle utløp. Resiliencebyggende tiltak bør også arbeide med mening, sammenheng og forståelse og evnen til å symbolisere gjennom lek, tegning og fortelling (Waaktaar og Christie 2004).

Nedenfor presenterer vi og oppsummerer sammenhengen mellom traumefaktorene og resiliencefaktorene enda tydeligere (Waaktaar og Christie 2004 s.27):

Traumatisering	Relevante resiliencefaktorer
Tap av egenverd, selvrespekt og verdighet	God selvfølelse
Tap av kontroll, hjelpeløshet	Internt Locus of Control (Indre senter for kontroll) Mestring, ferdigheter
Sammenbrudd i kognisjon – Tap av mening Sammenbrudd i kognitive kategorier	Sense of Coherence (Opplevelse av sammenheng): Opplever verden som – forståelig – håndterbar – meningsfull
Emosjonell overveldelse	Emosjonelt utløp, deling, affektregulering Symbolisering, kreativitet
Relasjonelt – ensomhet og tilbake- trekning, tap og brudd	Tilhørighet, fellesskap, nære relasjoner
Sammenbrudd i tidsopplevelsen – mang- lende kontinuitet	Opplevelse av sammenheng, planlegging

Tabell 1. (Waaktar og Christie, 2004 s. 27)

Vi kan si at resiliencerettede tiltak er sprunget ut av både traume- og resilienceperspektivet. For barn som har vært utsatt for traumer utvikles tiltak som enten støtter resiliencefaktorer eller bygger dem.

Men før vi kommer til det i neste kapittel kan vi oppsummere litt hva vi har skrevet i dette kapitlet.

3.8 Oppsummering

Dette kapitlet har basert seg på begreper som har den største betydning for denne oppgaven nemlig begrep som mestring og resilience. Vi kan konkludere så langt at det er viktig å se på mestring som en prosess og at mestringsressurser og mestringsstrategier er av stor betydning når en vurderer en traumatisk eller belastende situasjon en befinner seg i. Disse mestringsressursene og strategiene er en del av det vi senere i oppgaven skildrer som resiliencefaktorer. Jo flere resiliencefaktorer som er til stede, jo bedre mestrer man de belastningene en utsettes for. Barnets selvoppfatning, opplevelse av sammenheng, kreativitet og familie og nettverket er de resiliencefaktorene som gjør at barn blir resiliente, dvs. at barns utvikling oppnår et tilfredsstillende resultat til tross for at barn blir utsatt for stor risiko for å utvikle problemer eller avvik. Det er dette den empiriske delen av oppgaven skal basere seg på, i tillegg til at vi skal se på hvordan barna står i forhold til intellektuell, emosjonell og atferdsmessig resilience.

4. TILTAK SKOLEN KAN TA I BRUK FOR Å FREMME MESTRING HOS BARN MED TRAUMATISKE OPPLEVELSER SOM FØLGE AV KRIG

Forrige kapittel omhandlet begrepet resilience og resiliencefaktorene som fremmer mestring hos barnet og reduserer virkning av risiko. Avslutningsvis ble det presentert sammenheng mellom traumeperspektivet og resilienceperspektivet. Traumeforskning er opptatt av å studere hvordan barn som er utsatt for belastning har det, mens hvordan vi kan hjelpe disse barn kan forklares gjennom resilienceforskningen. Kunnskap om resilience kan hjelpe oss til å iverksette tiltakene i skolesammenheng, fordi vi vet at resiliencefaktorer fremmer mestring hos barn utsatt for risiko.

I dette kapitlet skal vi beskrive resilencerettede tiltak i skolen, og innenfor dette kapitlet skal vi se på Waaktaars og Christies (2004) resiliencefremmende arbeid, der de brukte termene resiliencebyggende og resiliencestøttende arbeid (grupper). I 4.2. settes mer fokus på hvordan vi kan støtte/bygge resiliencefaktorer hos barnet, og her går vi mer direkte på tiltak.

Hos barn og ungdom som har vært eller fortsatt er eksponert for betydelige belastninger og som er i ferd med å utvikle problematiske mestringsstrategier, er det viktig å fremme resiliencefaktorer. Men på hvilken måte kan vi hjelpe disse barna? Hvordan kan en organisere arbeid i forhold til å kunne sette inn tiltak som skal fremme mestring?

4.1 Grupper

Svaret på det spørsmålet vi stilte overfor, nemlig på hvilke måter en kan organisere arbeid for å kunne sette inn tiltak i forhold til barnas behov, kan gjøres ved å fordele barna i grupper. Disse gruppene kan kalles resiliencegrupper hvor barna er fordelt etter hvilke mestringsstrategier og problemer de har. Etter at barna har blitt fordelt i forskjellige grupper, kan det settes inn bestemte resilencetiltak i forhold til gruppefordeling. Waaktaar og Christie bruker i sin bok "Styrk sterke sider" (2004) termer som resiliencebyggende og

resiliencestøttende arbeid/grupper som gjelder elever som har vært eller fortsatt er under en type for belastning.

Disse gruppene er bestemt ut fra om resilience må bygges eller støttes hos barna:

- Resiliencestøttende/stimulerende tiltak målsettes for barn hvor resilienceprosesser er i god gang og barna ikke har utviklet mange dysfunksjonelle måter å håndtere problemene på og for barn hvor resilienceprosesser ikke har kommet så langt. Det er altså viktig å motvirke risikofaktorer gjennom å forsterke eksisterende ressurser. Denne gruppen kan drives av barnehager og i skolesammenheng, men under veiledning fra fagfolk innen PPT. Ungdomsklubber og andre fritidstilbud kan også fungere forebyggende overfor slike barn.
- Resiliencebyggende/traumebearbeidende tiltak målsettes for barn som har utviklet klare dysfunksjonelle mestringsstrategier og hvor problemene varer over tid. Tiltakene som settes inn for denne gruppen bør fungere både ressursstøttende og virke mer direkte traumebearbeidende og behandling vil trenge av personer som har fagkompetanse, som psykoterapeuter.

I neste avsnitt skal vi se på hvordan skolen kan drive arbeid på bakgrunn av kunnskap om resilience og beskyttelsesfaktorer. Hvordan det kan utvikles tiltak i skolen som kan være med å forsterke eksisterende ressurser hos barnet.

4.2 Hvordan kan vi støtte/bygge resiliencefaktorer hos barnet

Skolen som den betydningsfulle faktoren ved nettverket spiller en viktig rolle for barnets utvikling. Det vi kan se i litteratur er at skolen kan brukes som base for å innføre tiltak for å hjelpe barn. I boken til Haggerty mfl. (1994) kunne vi se på et program som går ut på å styrke sosial kompetanse hos barn/elever utsatt for risiko. Dette programmet innebar mer eller mindre å bygge barnets "self-control", ferdighet i å løse problem kognitivt og sosialt,

og kommunikasjonsferdighet. Siden de risikobarna som deres program er laget for, ikke er barn med krigstraumer, går vi ikke mer inn på dette programmet her. Men vi mener at vi kan bruke skolen som kan implementere tiltak som kan hjelpe disse barna med deres utvikling både sosialt, intellektuelt og emosjonelt.

Skolen er en sentral arena for støtte til traumatiserte barn og unge. For at skolen skal kunne hjelpe på best mulig måte er det viktig at foreldre eller andre omsorgspersoner informerer skolen om traumatiske hendelser barnet har vært utsatt for, som for eksempel (Dyregrov, 2000):

- hva som har hendt
- hvordan barnet var involvert
- grad av livstrussel
- eventuelle tap
- hvordan barnet har det nå

Skolens oppgave blir å utvikle tiltak som hjelper barnet til å kunne mestre og utvikle seg bra tross risiko og belastning de er utsatt for. Det skolen kan gjøre er å utvikle tiltak som går ut på i første omgang å lage trygge rammer. Det er av stor betydning at barnet føler seg trygt og at det er rutiner på skolen som gjør at barn kan føle seg trygge på dem i sin hverdag. Disse rutinene bringer sammenheng i barnets liv. Det å ha faste rutiner gir trygghet og stabilitet i barnets tilværelse. Det neste som kan gjøres er at barn har noen å snakke med om det som har skjedd. Det å snakke ut hjelper barnet å finne mening, sammenheng og helhet i det som har skjedd. Det er viktig å gi barna informasjon om hendelsen og å gi råd til både barnet og foreldrene.

Samtidig er det viktig å etablere kobling mellom virkelighet og fantasi, fordi fantasien kan frigjøre helende krefter. Målet er at traumene verken får for stor eller for liten plass i barnets liv, men at det blir et sår som det er mulig å leve med (Linjer nr.2/2002).

Lærerne bør ikke være mer overbeskyttende mot risikobarn enn vanlige barn. Alle barn, også barn med krigsopplevelser, trenger utfordringer i skolen slik at de får opplevelse av mestring og motivasjon som styrker deres selvtillit. Men lærere bør være oppmerksomme

på temaet som blir berørt i undervisningen, fordi et traumatisert barn alltid vil oppleve en parallell mellom dette tema og det traumatiske det har opplevd.

For å hjelpe barna som var/er utsatte for traumatiske hendelser eller annen belastning, er det viktig å sette inn tiltak for å fremme mestring og skolemotivasjon, hvor det er viktig at barn klarer de skolerelaterte utfordringer. Opplevelse av mestring i skolesammenheng er å møte skolefaglige utfordringer som er viktige for utvikling av et positivt selvbylde, motivasjon til læring og troen på egne ressurser.

Mestring i skolen kan ikke forventes hvis skoleutfordringene er slik at elevene føler gjentatte nederlag og at de opplever skolen som et risikomiljø. Skolen kan i dette tilfellet være en belastning mer enn en resiliensfaktor ved nettverket som skal støtte og drive resiliensrettet arbeid. For at barnet skal oppleve mestring, er det viktig å ta utgangspunkt i barnets sterke sider framfor barnets svake sider.

En traumatisk hendelse som for eksempel krig, er en krisesituasjon der en person i tillegg har opplevd fare for sitt eget liv. Denne traumatiske hendelsen krever mer enn det en vanlig person har i sitt mestringsrepertoar. De mestringsstrategier barn bruker for å takle denne typen belastning vil lett bli en del av et mer fastlagt atferdsmønster. Det kan forandres først når situasjonen har forandret seg, som for eksempel når de flytter til et annet land og får andre utfordringer. Hvis strategiene er innlært for å overleve i krig, er det da lett å avlære disse? Noen av strategiene som er innlært i krig har ikke en funksjonell og hensiktsmessig virkning på skolen. Derfor burde skolen prøve å hjelpe elever til å avlære disse strategiene og samtidig innføre strategier som hjelper elever å få mestringsopplevelser.

For at barn skal få en opplevelse av mestring, er det viktig at de voksne kjenner til barnets utviklingsnivå og til hvilket potensielt nivå barnet kan nå dersom det får hjelp. Barnet opplever mestring i situasjoner som er tilpasset dets utviklingsnivå, det vil si at skolesituasjonen må inneholde utfordringer som barnet må strekke seg etter. Disse utfordringene bør samtidig være realistiske slik at barnet klarer dem. Men det er urimelig å forvente at alle barn kan klare seg på egen hånd. Derfor er det viktig at de som ikke mestrer får hjelp av voksne, dvs. lærerne (Nordahl og Misund 1996).

Det er her relevant å vise til Vygotskys (1978) to utviklingsnivåer ved læring.

Det første nivået er barnets aktuelle utviklings/mestringsnivå som beskriver det som barnet

kan utføre selvstendig, altså viser til læringsprosessen som allerede har funnet sted. Det andre nivået er barnets potensielle utviklings/mestringsnivå som beskriver det barnet kan klare å forstå og mestre ved hjelp av voksne eller en kompetent kamerat. Det gapet som er mellom det aktuelle og potensielle utviklingsnivået, kaller Vygotsky for "the zone of proximal development", eller på norsk "den nærmeste utviklingssonen". Det er i denne nærmeste utviklingssonen barnets utvikling og læring foregår.

"The zone of proximal development is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers." (Vygotsky 1978, s.86)

Ut fra denne definisjonen ser vi at Vygotsky vektlegger betydningen av samspill mellom barn og voksne eller barn og kompetente kamerater. De voksne eller kompetente kamerater overfører sine strategier for læring slik at barnet kan prestere bedre enn det han/hun kunne klare på egen hånd.

Lærerne må hjelpe elevene å ha kontroll over skolesituasjonen slik at de opplever å lykkes med skolerelaterte utfordringer. Det er viktig at de har tiltro til egne ressurser og tillit til medelever og lærere. Det må hele tiden settes fokus på elevenes ressurser og muligheter og passes på at arbeidet elevene gjør bygger på den tro at dette styrker barnets opplevelse av selvoppfatning og motivasjon, fordi motivasjon virker som en indre kraft for barnets læring.

Dette kan relateres til Banduras (1986) begrep "self-efficacy"; troen på egne evner til å strukturere og organisere de handlingene/tankene som må settes inn for å mestre utfordrende situasjoner. Innenfor generell, sosial og kognitiv læringsteori, står dette begrepet sentralt. Ifølge Bandura er opplevd "self-efficacy" basert på fire informasjonskilder:

1. individets mestringserfaring hvor kognitive, atferdsmessige og selvregulerende mekanismer settes inn for å takle situasjonen
2. individet identifiserer seg med andre som mestrer vanskelige situasjoner og overfører denne troen på mestring til seg selv og motsatt

3. individets sosiale støtte eller sosiale overtaling
4. individets fysiologiske tilstand til å kunne bedømme egne evner, kraft og sårbarhet i forhold til dysfunksjoner (Bandura, A. 1986).

Skolen må kunne være forståelig, meningsfull og håndterbar. Selv om Antonovsky beskriver disse komponentene i forhold til at verden oppleves som: forståelig (i motsetning til forvirrende og kaotisk), meningsfull og håndterbar (3.3.1) for risikobarn, velger vi å bruke disse komponentene i skolesammenheng. Hvis disse komponentene, som er vist i litteraturen, hjelper en etter en traumatisk hendelse, kan de også bli brukt i forhold til at barn skal kunne klare skoleutfordringer etter en traumatisk hendelse, fordi skolen er en beskyttelsesfaktor i et nettverk som bidrar til at barn kan klare seg tross belastningene. Mestring avhenger av "sense of coherence" SOC som helhet. Hvis vi skal overføre dette til å gjelde barn med krigsopplevelser og deres mestring i skolesammenheng, belyser de følgende punkter:

Forståelse – at det som inntreffer i skoletimene er forståelig og oppleves som ordnet, strukturert og tydelig.

Overkommelighet/Håndterbarhet – at barnet har opplevelse av å ha tilstrekkelige ressurser for å kunne møte ulike skoleutfordringer. Hvis de opplever å ikke lykkes med skolerelaterte utfordringer kan de miste selvfølelse og tillit til lærestoffet, lærere og medelever.

Mening – at barnet har opplevelse av delaktighet i det som skjer på skolen og at skolen er meningsfylt. Hvis skolen er preget av stress, risiko og ufølelsesmessig tilknytning kan det true barnets følelse av at skolerelaterte utfordringer er verdt å investere energi, forpliktelser og engasjement i.

Når vi ser på Antonovskys komponenter for SOC i forhold til skolen, forstår vi at mestring fremmes hvis barn har høy grad av opplevelse av sammenheng (SOC) i møte med skolefaglige utfordringer. Jo lavere SOC er hos barnet, desto vanskeligere blir det å mestre skoleutfordringene.

Barn med høy SOC vil ofte finne mening og utfordring i pålagte oppgaver på skolen og vil være besluttet på å komme gjennom traumatiske opplevelser. Mens barn med lav SOC ikke finner noen utfordring som er verdt å bruke energi på.

Barn med høy grad av opplevelse av sammenheng på skolen har tillit til at de kravene de

møter kan takles med tilgjengelige ressurser og at dette er verdt engasjement og investering. Positive skoleopplevelser øker barnets selvtilit, tilit til lærere og lærestoffet, evnen til å samarbeide med medelever og skaper tiltro til egne ressurser som et middel til selvrealisering. Derfor er det av betydning at skolen tenker på at høy grad av opplevelse av sammenheng i forhold til skoleprestasjoner, gjør at barn mestrer skoleutfordringer. Evnen til å godta krav fra den ytre virkelighet settes på prøve i skolesituasjonen. Å ta imot krav fra den ytre virkeligheten uten å miste sin egen, indre verden er en forutsetning for sunn samhandling mellom elev og lærer. Barn som er traumatisert vil ofte ha vanskeligheter med å konsentrere seg og med å ta inn i seg nye opplevelser og kunnskap på en effektiv måte. Dette vil kunne vekke følelser av udugelighet og utilstrekkelighet i barnet. Det er svært viktig at lærer er i stand til å romme disse vanskelige følelsene som barnet måtte slite med (Bion 1967).

Det er viktig at eleven har en voksen person på skolen som han/hun har en god relasjon til. Forskning og studier viser at gode relasjoner og tilstedeværelse av en voksen person i miljøet rundt barnet fremmer mestring. Derfor er det av betydning at de voksne på skolen er til stede for barna også i friminuttene, hvis det er mulig. Det at voksne er til stede hjelper også de voksne å bli mer kjent med barnet, med barnets behov og dets utviklingsnivå. Dette hjelper de voksne å kunne sette inn tiltak i forhold til å kunne støtte barnet på de områdene det har behov for.

Tilstedeværelse av lærere vil nok kunne variere fra skole til skole, i forhold til de ressursene en skole har, men uansett burde skolen satse på å utvikle gode relasjoner til eleven, for disse relasjonene spiller en rolle for barnet i forhold til å kunne mestre på skolen både faglig og sosialt. For den gode relasjon er med på å skape trygghet, som er da et grunnlag for barnets mestring i skolen og utenfor den. Innenfor traumefeltet står emosjonell deling sentralt. Emosjonell deling handler om å dele både det positive og negative, følelsen av smerte, redsel og fortvilelse og dele glede, nysgjerrighet og håp. Det er en lettelse for barn å kunne fortelle om traumatiske hendelser de har opplevd til en trygg person de stoler på. Derfor er det viktig at skolen og lærere er støttepersoner og viser empati for slike barn.

I tillegg til gode relasjoner mellom de voksne og barnet, er det også viktig med gode relasjoner mellom barna og andre jevnaldrende på skolen. Denne typen relasjon mellom

barna skjer ofte naturlig på skolen, men dette trenger ikke alltid å være tilfelle. Noen barn trenger mer oppfølging for å klare seg i sosiale situasjoner enn andre, spesielt kanskje barn som er eller har vært utsatt for belastninger eller i vårt tilfelle traume.

Derfor er det viktig å skape opplevelse av tilhørighet og fellesskap hos barn gjennom samarbeid i grupper (Borchgrevink M. C 2002). Gjennom gruppeoppgaver får barna mulighet til å samarbeide med andre, dele på andres oppmerksomhet, utveksle meninger og forhandle om løsninger. Mange belastede barn er vant til å stole bare på seg selv og ønsker ikke å samarbeide med andre. Derfor kan aktivitetene legges opp slik at barna i første omgang arbeider individuelt og underveis får oppgaver som krever samarbeid. Selv om barna jobber individuelt, kan det settes et mål slik at hver enkelt bidrar på sin måte til å skape et felles produkt.

Gruppearbeid i skolen kan styrke sosiale relasjoner og det enkelte barnet vil kanskje kunne prestere bedre faglig ved hjelp av andre mer kompetente kamerater i gruppen enn på egenhånd. Dette viser tilbake til Vygotskys nærmeste utviklingssone.

Barna kan styrke sitt selvbilde og følelse av tilhørighet gjennom kreativ utfoldelse og ritualer. Når de skal bearbeide traumatiske opplevelser og følelser, kan det gjøres gjennom samtaler, lek og ved bruk av mer kreative metoder som tegning og drama og kroppssorienterte metoder som bevegelse og dans. Gjennom kreativitet, kan barna sortere tankekaos og klare å konsentrere seg om en eller noen få ting av gangen.

Vi kan så langt konkludere med at skolen slik den blir presentert her som en resilience/beskyttelsefaktor i nettverket, må tenke på å fremme faktorer som er med på å hjelpe barna til å klare seg tross belastning de er/var utsatt for. Av den grunn kan vi si at skolen må legge til rette slik at den ikke er en belastning, men heller en avlastning for det enkelte barnet. Det er viktig at skolen styrker barnets relasjon til andre på skolen og barnets opplevelse av sammenheng. Det å kunne delta i gruppearbeid på skolen er med på å utvikle barnets relasjon til andre barn, noe som skaper trygghet og kan bidra til utvikling av bedre faglige prestasjoner. Derfor er det av betydning at de voksne på skolen satser på å drive resiliencefremmende arbeid.

5. FORSKNINGSMETODE

I den teoretiske delen så vi på hvordan krig kan påvirke barn og etterlate traumatiske reaksjoner. Vi har sett på begreper som mestring og resilience, og hvordan skolen kan sette inn tiltak for å hjelpe disse barna slik at de klarer seg tross de belastningene de sitter med som en reaksjon etter krigen. Nå skal vi gå over til den empiriske delen av oppgaven. Vi skal se om funnene fra vår undersøkelse kan forklares ut fra de teoretiske redegjørelsene som er presentert tidligere i oppgaven. I den empiriske delen skal vi se på barna som har opplevd krig direkte eller indirekte, og deres mestring i skolen. Fokus skal settes på de tre resiliencefaktorene (3.4). Ved de individuelle faktorene skal vi også se på hvordan barn klarer seg intellektuelt, emosjonelt og atferdsmessig. Før vi kommer så langt som til selve presentasjon av elevene (Kap.6) i vår undersøkelse skal vi se litt på forskningsmetoden som vi har brukt, og vårt utvalg.

Vi har lenge hatt et ønske om å utføre et forskningsarbeid i Bosnia med barn og ungdom som var utsatte for traumatiske krigsopplevelser. Når vi skulle velge om masteroppgaven vår skulle være teoretisk eller empirisk, visste vi allerede da at oppgaven skulle ha en empirisk form.

Vi skal nedenfor redegjøre for:

- *hva* vi skal fokusere på (problemstilling)
- *hvordan* undersøkelsen skal utføres (valg av forskningsmetode)
- *hvor* undersøkelsen skal utføres
- *hvem* er de aktuelle informanter (vårt utvalg)

5.1 Problemstilling

Problemstilling er retningsgivende for hvilke personer som skal studeres, hvilke metoder som skal benyttes og hvordan analysen skal utføres. Et kriterium på en problemstilling er at den er tilstrekkelig avgrenset, slik at den kan realiseres innenfor de rammene forskeren

forholder seg til. Samtidig må problemstillingen være åpen, slik at forskeren kan utforske temaer som viser seg interessante underveis.

Problemstillingen, som vi også viste til i første delen av oppgaven, er følgende:

Hvordan krig påvirker barn? Hva vet vi beskytter barn mot traume og hva gjør at barn og unge mestrer skolerelaterte utfordringer? Hva kan skolen gjøre for å fremme mestring hos barn med traumatiske opplevelser som følge av krig?

I første del av oppgaven, egentlig i den teoretiske delen, belyste vi følgende teorier om: traume, mestring, resilience og resilience faktorer.

Spørsmålet vi stilte oss var om funnene fra undersøkelsen kan forklares ut fra teorier. Vi ønsker med andre ord å vise hvordan traumer, mestring og resiliencefaktorer kan gi seg utslag hos noen barn etter krigen med tanke på skoleutfordringer også.

5.2 Valg av forskningsmetode

Kvalitative metoder jobber med analyse av tekster og her legges det vekt på betydning (mening). Kvalitative forskere baserer seg på hvordan de som studeres forstår sin livssituasjon. Forskeren bruker intervju- og observasjonsmetoder, og på denne måten utvikler en nær relasjon til informantene. Denne metoden kan gi mye informasjon om få enheter (Thagaard, T 2003).

Kvalitative metoder preges av en direkte kontakt mellom forskere og de som studeres. For eksempel samtalen er en god måte å se hvordan en opplever og reflekterer sin livssituasjon. Kvalitativ forskning baserer seg på flere innsamlingsmetoder som for eksempel i vår undersøkelse:

- intervju (elever)
- spørreskjema (lærere)
- journalene

I vår oppgave har vi valgt å bruke kvalitative forskningsmetoder fordi vi ønsket å

konsentrere oss om noen få informanter som vi hadde nær relasjon til og vi undersøkte disse informantene dypt.

I vår empiriske undersøkelse er det seks barn med traumer etter krig som representerer enhetene eller "casene" i undersøkelsen. Vår empiriske undersøkelse vil bli sammenlignet med teoretiske redegjørelser hvor vi skal først analysere og tolke sammenheng mellom de ulike temaene for hver av de elever undersøkelsen fokuserer seg på og deretter gjør vi sammenligninger av informasjon fra alle elevene om hvert tema. Med andre ord vi skal bruke både personsentrert og temasentrert tilnærming i vår undersøkelse men skriver nærmere om dette i kapittel seks.

Grunnen at vi valgte bare få enheter er at det gir mulighet til å få detaljert beskrivelse av enhetene og se detaljene i sammenheng og dermed skape et helhetsbilde av enhetene. Fordel med å ha få enheter, er at forskeren har mulighet for en personlig kontakt med informantene.

Ut fra litteraturen forstod vi at vår undersøkelse er en case-studie undersøkelse. Denne undersøkelsen er rettet mot å studere mye informasjon om få enheter.

I følge Yin (i Thagaard, 2003) er case-studiet en empirisk undersøkelse hvor fenomener studeres i sin naturlige kontekst. Undersøkelsene baserer seg på flere kilder av data. Case-studiet brukes når man ønsker en dypere forståelse av det som studeres. Analysen rettes mot en eller flere enheter som representerer studiens "case(s)". Enhetene kan være personer, grupper eller organisasjoner.

Ringdal (i Thagaard, 2003) definerer case-studie som intensive undersøkelser av et fåtall analyseenheter. Meningen er at forskeren får detaljert informasjon om de enhetene som undersøkelsen fokuserer på.

Case-studiet kan ha et komparativt opplegg når hensikt er å foreta sammenligning mellom flere enheter. Ringdal sier at kjernen i komparative studier er å finne teoretiske sammenligninger av to eller flere *cases* i rom eller tid. Det er også viktig at forskeren finner fram til cases som gir grunnlag for sammenligninger som er teoretisk relevante (Thagaard, T 2003).

Med henblikk i Yin`s (i Thagaard, 2003) avgrensning av case-studie, vises det til

undersøkelsen hvor fenomener studeres i sin naturlige kontekst. Ut i fra dette, i vår undersøkelse, studerer vi barn med traume og hvordan de mestrer i konteksten til skolehverdag.

Videre i Yin`s definisjon, vises det til at undersøkelsen baserer seg på flere kilder av data. Slik er det også i vår undersøkelse, hvor elevene selv blir informantene og deres klassestyrere blir også benyttet som informanter. En annen kilde som vi fikk i begynnelsen av undersøkelsen var disse elevenes journaler fra en prosjektleder som arbeider med elevene under et ”detraumatiseringsprosjekt” innenfor en Tysk- Nederlands organisasjon ”Wings of Hope”.

Organisasjon ” Wings of Hope” ble etablert i 1994, men først i 1996 begynte de med psykososialt arbeid med barn i barnehager og i ungdomskoler over hele Bosnia og Hercegovina. Alle programmer innenfor organisasjon baserer seg på psykologisk hjelp og støtte for barn og ungdom med vanskeligheter forårsaket av traumatiske opplevelser og hendelser i og etter krig. Det brukes en kombinasjon av rekreative og kreative aktiviteter laget av psykologer, pedagoger, lærere og spesielt lærere i gym og musikk.

Som skrevet ovenfor bruker vi i vår undersøkelse intervju og spørreskjema. Av den grunn belyser vi under litt mer teoretisk om disse to innsamlingsmetodene.

Intervju

Formål med intervju er å få informasjon om hvordan mennesker opplever sin livssituasjon.

Intervju er ut fra forståelsen av Miller og Glassner (i Thagaard, 2003) definert slik:

”Intervjudata oppfattes som beskrivelse av hendelser i informantens liv. I den forstand representerer intervjusituasjon den ”ytre” verden. Men samtidig sees intervjudata som en gjenspeiling av hvordan informanten forstår egne erfaringer, og hvordan informanten oppfatter forskeren.” (Thagaard, T. 2003 s.83)

Fog hevder at:

”Intervjusamtalen er preget av en ensidig fortrulighet. Det er bare informanten som er

åpen og fortrulig. For forskere er intervjuet et middel til å innhente data. Relasjon mellom forsker og informant er preget av at forskeren styrer intervjusamtalen for å få informasjon om de temaene prosjektene handler om. De beslutningene forskeren tar om hvor ledes de enkelte temaene kan utdypes, er basert på tolkninger forskeren gjør i løpet av intervjuet.” (Thagaard, T 2003 s.84)

Intervju har to ytterpunkter for intervjustrukturering. Den ene preges av lite struktur og er en samtale mellom forsker og informant hvor temaene er bestemt på forhånd. I løpet av et intervju kan informanten bringe opp temaer og forskeren kan tilpasse spørsmål i forhold til de temaene informanten bringer opp. Fordelen ved en slik struktur er at forskeren kan følge de temaene som informanter bringer opp men som forskeren ikke hadde tenkt på i forkant. Den andre er preget av mer strukturert intervju. Spørsmålene er utformet på forhånd og rekkefølgen av disse spørsmålene er fastlagt. Fordelen med en slik strukturert intervju er at alle informantene har svart på de samme temaene og dermed er svarene sammenlignbare (Thagaard, T 2003).

I vår undersøkelse tok vi utgangspunkt i et mer strukturert kvalitativt intervju, hvor vi på forhånd brukte ferdiglagde spørsmål som ble strukturert etter aktuelle temaer.

Formål med et slikt strukturert intervju i vår undersøkelse var at elevene stod fritt til å utforme deres svar og gjennom de svarene presenterte de kriterier for hvordan de forstår deres situasjon.

Vi kan også si at vår intervjuform er halvstrukturert på grunn av måten vi brukte journalene på i forhold til intervjuene.

I følge Kvale, er halvstrukturert intervju et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene (Kvale 2005).

Målsetting med kvalitativt intervju er å gå i dybden på de temaer det er ønskelig å få informasjon om. I kvalitativt intervju er det ofte snakk om dyptgående og åpne samtaler. Før vi gjennomførte våre intervjuer fikk vi journalene om hvert enkelt av de barna vi skulle intervju. Ut fra de opplysningene vi innhentet fra journalene, visste vi hvordan vi kunne forholde oss til hvert barn og hvor dyp og åpen hver enkel samtale kunne være.

Hvis forskeren ikke lykkes med etablering av god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjon, får intervjuet en dårlig kvalitet (Thagaard, T 2003).

Vi ønsket at intervjuet ikke får dårlig kvalitet derfor prøvde vi å etablere en god tillitsfull atmosfære. Dette gjorde vi ved at i tillegg til at vi var der under intervjuet, var også barnas prosjektleder med. Dette er personen barna kjenner fra før og har god tilknytning til.

For å unngå å skape en dårlig tillitsfull atmosfære ved bruk av båndopptaket, spurte vi barna om de var enige eller uenige når det gjaldt bruk av båndopptaker under intervjuet. Våre informanter var enige om dette. På denne måten var det lettere for oss fordi alt det som ble sagt ble bevart og hvis vi skal bruke sitater etterpå var utsagnene ordrett på båndet.

Spørreskjema

Ved bruk av spørreskjema forekommer data ved at respondenten selv leser spørsmålene i et spørreskjema og selv registrerer svarene. Spørsmålene kan være åpne med varierende grad av struktur eller de krever at svar gis i form av på forhånd definerte svar alternativer (Hellevik 1991).

Til vårt forhold fant vi metoden uegnet når det gjaldt å innhente opplysninger fra elevene. For å kunne bruke spørreskjema må respondentene være både lese- og skrivekyndige, og helst kunne uttrykke seg skriftlig. Vi brukte ikke spørreskjema hos elever fordi vi ikke ville risikere å få uklare og uforståelige svar som kunne være utilfredsstillende for oss og ikke kunne gi oss nok opplysninger som vi trengte.

Men spørreskjema var et alternativ for datainnsamling av de andre informantene som i vårt tilfelle var lærere. Hos lærere brukte vi spørreskjema ved innhenting av opplysninger om elevene og deres mestring av skolerelaterte utfordringer.

For å få opplysninger om elevenes atferd i en undersøkelse, er det relevant å bruke observasjon sammen med intervju. Dette fordi det noen ganger er vanskelig å gi atferdsopplysninger om seg selv. Hovedårsaken til at vi ikke brukte observasjon sammen med intervju i vår undersøkelse, er fordi vårt tilstedsværelse i timene og friminuttene kunne påvirke elevenes atferd og fordi vi kunne innhente disse opplysningene fra lærerne.

5.3 Utvalg av enheter

Hvorfor i Bosnia og Hercegovina?

Når undersøkelsen skal utføres er det viktig at forskeren får adgang til miljøet og de personene som er aktuelle i forhold til problemstilling.

For at det skal være lettere å forstå informantens situasjon, er det viktig at undersøkelsen foregår innenfor forskerens kultur. Det er fordi forskeren deler de mange erfaringene som informant.

Slik er det i vårt tilfelle også. I tillegg til at vi lenge har ønsket å gjøre en slik undersøkelse i Bosnia, blir det lettere for oss fordi vi tilhører den samme kulturen som våre informanter og vi har kanskje de samme opplevelsene og erfaringer fra krig som de har.

Hvor mange man skal intervjuer er et vanlig spørsmål man stiller seg når man skal basere oppgaven på intervjuer. Ofte avgjøres dette på bakgrunn av tid og andre forskjellige forhold. Kvale (1997) skriver at man skal intervjuer så mange personer som er nødvendig for å finne ut det man trenger å vite. Oppgavens problemstilling vil altså være avgjørende for hvor mange man trenger å intervjuer for å finne svar.

Å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på, er svar på spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra. Disse personene forskeren får informasjonene fra, er selve enheten, undersøkelsesobjekt i undersøkelsen. Det er disse personene undersøkelsen dreier seg om.

I forbindelse med at vi valgte å betegne undersøkelsen som case-studie, er enhetene, undersøkelsen dreier seg om, barn fra Bosnia som har opplevd traumatiske hendelser, som følge av krig. Hendelsene som etterlot dype spor. Det er barn som har vært i Bosnia under krig og som fortsatt bor der.

Teoretiske definisjoner gir ofte ikke tilstrekkelige anvisninger om hva som skal være avgjørende for om noe faktisk er en enhet, når forskeren skal gå fra den teoretiske drøftelse av fenomenene i problemstillingen og over til å studere dem empirisk. Dette er også tilfelle i vår oppgave. Før vi kunne gå i gang, måtte vi avgjøre hvem er de ”barna med

krigstraume”, vi skal undersøke.

For å oppnå bredde i utvalget, definerte vi bestemte kategorier som skulle være representanter og så valgte vi informantene ut fra de kategoriene som var relevante for våre problemstillinger.

I undersøkelsen av ”barn og krigstraumer”, kategoriserte vi våre valg av informantene (barn) ut fra at disse barn måtte ha opplevd eller ha erfaringer med en av følgende kriterier:

- at de har vært direkte/indirekte involvert i krig
- at de er gamle nok til å kunne snakke og fortelle om deres opplevelser, erfaringer, livssituasjoner og skoleprestasjoner
- at de har mistet en eller begge foreldre
- at de ikke har flyktet fra Bosnia men at de fortsatt bor der

Vi kan betrakte vårt utvalg som et tilgjengelighetsutvalg fordi vi kan argumentere for at disse barna tilfredsstiller noen av de kriteriene vi har satt opp. Utvalg kan også betraktes som et strategisk utvalg fordi våre informanter har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til våre problemstillinger.

Utvalget i kvalitative forskninger kan også være typisk, som også er tilfelle i vår undersøkelse. Utvalget innebærer valg av informantene som er typiske i forhold til de fenomenene (traume, traumereaksjoner, resiliencefaktorer, mestring) som studeres. I vår avhandling, er de barna som opplevde traumatiske hendelser og andre ytre påkjenninger som faller utenfor de vanlige menneskelige erfaringer. Disse opplevelsene som er uvanlige menneskelige erfaringer er også et kriterium i tillegg til de traumereaksjoner de har etter sine opplevelser.

Ut fra innholdet i avhandlingens problemstilling; barn med traume og faktorene som fremmer deres mestring av skolerelaterte utfordringer; valgte vi enhetene i undersøkelsen. Vi fant enhetene i skolesektoren, egentlig i en ungdomsskole i Mostar. Barn var allerede involvert i et prosjekt om ”detraumatisering av ungdomsskole barna”. Prosjektet er ment for barn i grunnskolen som opplevde vanskelige traumer i og etter krigen. Det er en

psykososial prosjekt som hjelper slike barn med å motivere dem for å klare seg til tross det vanskelige de har opplevd. Hovedmålet med prosjektet er å hjelpe barna med traumatiske symptomer og deres integrasjon i hverdags liv. Prosjektet ble oppstart av professor, doktor og tjue andre fagfolk som psykologer, pedagoger, nevropsykiatrene og andre lærere (innenfor musikk, demokrati, tegning og bosnisk språk). Prosjektet ble realisert gjennom gruppearbeid, individuelle samtaler, utdannings kurser, sportslige aktiviteter, musikk, tegn og teater. Samtaler med foreldre og andre forsørgere var også en viktig del av prosjektet.

Størrelse på utvalget i kvalitative forskninger er avhengig av hvor mange kategorier utvalget skal representere. En retningslinje for kvalitative utvalg er at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser.

Det er egentlig sjelden at kvalitative studier er basert på store utvalg, fordi forskeren da får liten anledning til å gå i dybden på de fenomenene undersøkelsen fokuserer på (Thagaard, T 2003).

Siden vi ikke hadde så mange kriterier og ville gjennomføre en dyptgående analyse av enhetene, valgte vi å undersøke seks barn og deres klassestyrere som var relevante for våre kriterier og vår problemstilling.

Vi sendte forespørsel til prosjektlederen. Vi presenterte oss selv og vår avhandling og ba om tillatelse til å utføre case-studie av noen barn i prosjektet. Vi spurte om vi kunne utføre samtale med barna og barnas klassestyrere om dagens skolesituasjon, og til å få samtykke til innsyn i journaler. Vi fikk en muntlig tillatelse til dette. Sammen med noen personer fra prosjektet, valgte vi seks barn. Disse personene kjente til barnas krigsbakgrunn og livssituasjon. De var også kjente med våre kriterier for utvalget og kunne hjelpe oss med å anbefale hvilke av de barna fra prosjektet som var relevante for vårt utvalg.

Ut fra anonymitet ville vi ikke oppgi navnene på disse barna og deres lærere. Av den grunn kalles barna for barn A, B, C og så videre og deres klassestyrere til barn A for lærer A, til barn B for lærer B, etc.

Elev A er 13 år og går i 7. klasse. Eleven bor med mor, bror, onkel og bestemor.

Elev B er 14 år og går i 8.klasse. Eleven bor med mor, far og bror.

Elev C er 15 år og går i 8.klasse. Eleven bor med mor, far, to brødre og to søstre.

Elev D er 14 år og går i 8.klasse. Eleven bor i barnehjemmet.

Elev E er 13 år og går i 7.klasse. Eleven bor i barnehjemmet.

Elev F er 17 år og går i 8.klasse. Eleven bor i barnehjemmet.

Lærerne til alle de elevene har vært deres lærere fra 5. klasse.

Vi kontaktet lærere, presenterte oss og ba dem svare på noen spørsmål om de seks elevene.

Spørsmålene var åpne uten på forhånd å ha bestemte svaralternativer.

5.4 Intervjuguiden og spørreskjema

Hvis man skal utføre kvalitative intervjuer er det hensiktsmessig å utforme en intervjuguide. Intervjuguiden er forskerens hjelpemiddel i intervjusituasjonen, og skal være det konkrete oversatte uttrykket for det man ønsker å analysere (Kvale 1997). Intervjuguiden skal hjelpe til å huske de områder man ønsker å belyse i intervjuet. En liste over konkrete spørsmål til informantene kan lett gjøre at man henger seg opp i den og samtalen blir stokket. En intervjuguide gir derimot oversikt over temaer som skal belyses og forslag til spørsmål som bør stilles. Dermed blir forsker mer fri til å hoppe frem og tilbake i spørsmålene ettersom intervjuet utvikler seg. Dette kan igjen skape en mer flytende samtale.

Rubin og Rubin (i Thagaard, 2003) har beskrevet to modeller om hvordan intervjuguiden utformes. Den første er ”tre med grener” hvor stammen er hovedtema og grenene er de enkelte deltemaene. Disse deltemaene utdypes med oppfølgingsspørsmål. Og det er viktig å få balanse mellom å gå i dybden på hvert tema og få dekket alle temaene i intervjuet. Denne modellen passer når forskeren på forhånd har bestemt hvilke deltemaer skal dekkes i intervjuet. Dramaturgien i denne modellen planlegges slik at de emosjonelle ledende temaene introduseres et stykke ut i intervjuet.

Den andre modellen kalles ”elv med sidestrømmer” hvor stor elv kan dele seg i flere

sidestrømmer som igjen flyter sammen til en stor elv. Elven er det sentrale temaet som intervjuet skal dekke, mens sidestrømmene er deltemaer som dukker opp i løpet av intervjuet. Denne modellen passer når forskeren på forhånd ikke vet hva som kan være de relevante deltemaene.

Intervjuguiden i vår avhandling er basert på den første modellen ”tre med grener” hvor spørsmålene følger en struktur fra nøytrale temaer til mer emosjonelle. De deltemaene som skal dekkes i intervjuet er bestemt på forhånd.

Vår intervjuguide har utgangspunkt i problemstilling, barn med traume og hvilke faktorer fremmer deres mestring av skolerelaterte utfordringer. Spørsmålene i guiden er strukturert ut fra teori om de enkelte temaene som mestring, mestringsstrategi, resiliencefaktorer og traumatiske opplevelser.

Det første hovedtema er mestring hvor vi strukturerte spørsmål slik at vi får mer kjennskap om hvordan barn mestrer intellektuelt, følelsesmessig og atferdsmessig.

Det neste tema er resiliencefaktorer, hvor spørsmålene skulle gi informasjon om egenskaper ved eleven, ved omgivelsene, skolen og familieforhold. Vi ønsket også å kartlegge tilstedeværelse av forståelighet, håndterbarhet og mening i elevenes skolehverdag.

Den siste delen av intervjuet inneholder spørsmål om traumatiske reaksjoner etter krig som vanskeliggjør læring. Her ønsket vi å få opplysninger om elevene viste noen av disse reaksjonene og symptomer som faller innenfor de fire traumereaksjoner.

Rekkefølgen på temaene i intervjuguiden er ikke helt lik rekkefølgen i temaene i teoridelen. Intervjuguiden i denne avhandling begynner med spørsmål om nøytrale emner som det er lett å svare på. Disse spørsmålene var om hva elevene mente om ulike ting ved skolen og disse typer spørsmål bidro til å berolige elevene som følte seg usikre på hva vi skulle spørre om i dette intervjuet.

Deretter har vi gått over til mer emosjonelle spørsmål om intellektuell, følelsesmessig og atferdsmessig mestring og avsluttet med intime og nære spørsmål knyttet til elevenes

traumatiske opplevelser og reaksjoner.

Ved undersøkelsen på lærernes meninger om elevene og deres skoleprestasjoner, brukte vi spørreskjema som var strukturert av nesten de samme spørsmålene som vi brukte under intervjuet med elevene. Den eneste forskjell var at spørsmålene i spørreskjemaer gikk rett ut på elevenes skoleprestasjoner uten noen nøytrale spørsmål. Slutten av spørreskjema baserte seg på spørsmålene om deres arbeid med disse elevene og på hvilken måte lærerne stiller opp for dem.

5.4.1 Gjennomføring av intervjuet og spørreskjema

Før man gjennomfører kvalitative intervjuer er det flere aspekter ved intervjusituasjonen man bør tenke gjennom.

Jette Fog (1994) advarer sterkt mot kategorisk tankegang og fordomsfullhet. Det kan farge datainnsamlingen om man går inn i et intervju med forhåndsviten.

Forskningsrelasjonen er et annet aspekt som nevnes i metodebøkene. Dette handler om å skape en atmosfære av trygghet og nærhet under et intervju, slik at informantene kan snakke fritt om opplevelser og følelser (Kvale 1997).

Dette aspektet var overordnet mål ved våre intervjuer, hvor vi prøvde å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære i intervjusituasjonen som hjalp oss til at elevene åpnet seg om de temaene vi ville ha informasjonene om. I tillegg til det utformet vi en god kontakt med elevene slik at de følte seg trygge og hadde lyst til å fortelle om seg selv og sine opplevelser og erfaringer. Under alle intervjuene var det en person fra prosjektet til stedet noe som også var en fordel slik at elevene følte seg trygge og åpne.

Intervjuene ble gjennomført etter hverandre med noen dages mellomrom. Elevene hadde hver uke et møte innenfor det prosjektet om "detraumatisering" og da fikk vi anledning til å møte våre informanter etter de møtene for å intervju dem.

På grunn av vår manglende erfaring med intervjuet, fulgte vi intervjuguidens mal. Når vi fikk uklare svar fra elevene, fikk vi hjelp fra en person fra prosjektet som kom inn med litt

mer konkrete spørsmål som ”hva mente du med det” og ”kan du forklare det litt nærmere for oss”, etc.

Ut i fra litteratur om intervjuet ser vi at av og til, kan informantene fortelle det de vil at forskeren skal høre. Det kan være at informantene prøver å vise seg i et godt lys og fremhever et godt inntrykk. Det kan være også det motsatte at informanten fremhever problematiske sider ved sitt liv, for å overbevise forskeren om sine vanskelige livssituasjoner (Thagaard, T 2003).

Vi håper at vi har unngått begge disse tilfellene på grunn av tilstedeværelsen av den personen fra prosjektet under intervjuene som hadde kjennskap om elevenes bakgrunn og livssituasjon og elevene var beviste over hennes tilstedeværelse.

Som vi allerede nevnte over i intervjukapittelet, brukte vi lydbånd under intervjuet og det hjalp oss til å være mer konsentrert om å lede intervjuet, isteden for å notere det som ble sagt underveis.

Etter at vi ble ferdig med intervjuene med elevene, ville vi utføre intervjuet med lærerne. Men lærerne på grunn av store arbeidsoppgaver ved skoleslutt, hadde ikke anledning til å delta i intervjuet. Alt det forårsaket at vi lagde spørreskjema som lærerne kunne ta med og svare på når de hadde tid. Etter ca. en uke fikk vi tilbake ferdig utfylte skjemaer.

5.5 Transkribering

Siden intervjuene ble tatt opp på lydbånd, måtte vi transkribere alle til tekst.

Transkribering av intervjuene kan gjøres på forskjellige måter, og det er forskeren selv som bestemmer hvor detaljert transkribering skal være. Uttalelsene av informantene kan omformuleres og fortettes, slik at det gis generell inntrykk av informantenes synspunkt eller det kan legges vekt på informantenes nøyaktige formuleringer, det vil si å skrive ordrett hva informantene og forskeren har sagt (Kvale, 1997).

Slik har vi gjort i våre intervju, skrevet alt fra lydbåndet ned på papiret, for å ha det skriftlige materialet å forholde oss til når vi skulle starte analyseprosessen. Men vi skrev

ikke ned alle utrop, tankepauser, tonefall og nøling.

Siden våre intervjuer foregikk på bosnisk, måtte vi transkribere de på norsk for at det skulle bli lettere for oss ved analyseprosessen.

Transkribering utførte vi selv av forskjellige årsaker, for å bli godt kjent med materialet og for å praktisere et til nå ukjent arbeid.

Vi beholdt opptakene, slik at vi kunne gå tilbake og dobbeltsjekke hvis det var nødvendig.

Det også for å ha mulighet til å høre opptakene igjen for å gjenoppleve og huske ansiktsuttrykket hos elevene og oss selv. Det hjalp oss ved analysen fordi vi analyserte elevenes opplevelser og erfaringer av forskjellige fenomener og temaer.

Transkriberingen var også en fordel i vår undersøkelse fordi ved analyseprosessen kunne vi forholde oss til teksten på papiret og ikke bare på lydbåndet.

5.6 Validitet, reliabilitet og generalisering

Den kvalitative forskningsprosessen er preget av til dels flytende overgang mellom innsamling og analyse. Når innsamling av data er avsluttet går en over til analysen av den teksten som er et resultat av arbeidet i undersøkelsen.

Det første spørsmålet forskeren må ta stilling til når det innsamlende materialet skal analyseres, er hva som skal betraktes som relevante data og om datakvalitet (Thagaard, T 2003).

Begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er de mest kjente begrepene når man skal snakke om datakvalitet.

Forskeren må se om det har sneket seg inn tilfeldige feil (reliabilitet) i hvordan målingene er utført i undersøkelsen og/eller systematiske feil (validitet) i hva det er som er målt i undersøkelsen.

Validitet er studiens gyldighet, det vil si at metoden måler det, den er ment å måle. Validitet gjelder både i forhold til valg av teori, design, gjennomføring av intervju, transkribering og analyse (Kvale, 1997).

Reliabilitet gjenspeiler i hvilken grad studiene er pålitelig, det vil si om man kan si at de sammenhenger man finner, ikke er produkter av tilfeldigheter, feil eller liknende (Kvale 1997).

Reliabilitetskravet innebærer i hovedsak at funnene i studien kan være reproduserbare, det vil si at en annen eller den samme forskeren kan finne de samme funnene ved en senere studie (Kvale 1997).

I følge Kvale (1997) finnes det tre former for generalisering: statistisk, naturalistisk og analytisk generalisering. I denne avhandlingen er den tredje formen, analytisk generalisering, relevant for analysen av datakvaliteten.

Analytisk generalisering sier om i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (Kvale, 1997).

Metodedelen i denne avhandlingen er blitt både en redegjørelse for hvordan studiet var tenkt og faktisk gjennomført. I kommende avsnitt diskuteres svakheter og fallgruver som var til stedet i undersøkelsen, egentlig trusler mot reliabilitet og validitet i undersøkelsens data.

5.7 Validitet, reliabilitet og generalisering i undersøkelsens data

Begrepene validitet, reliabilitet og generalisering er de mest kjente begrepene når man skal snakke om datakvalitet. Reliabilitet har noe med forskningsfunnenes konsistens å gjøre. Behandling av data skal være nøyaktig og pålitelig.

Kvale (1997) skriver at intervjuenes reliabilitet ofte kan trues av ledende spørsmål. Vi fokuserte på å stille så åpne spørsmål som mulig og lot informantene (elever) snakke fritt. I tillegg til at våre intervjuer var strukturerte, lot vi elevene styre selv litt av intervjuet mens vi noterte noe underveis for å sikre at alle temaene ble besvart.

Ettersom informantene ikke er nøytrale tilskuere til det som analyseres, men er representanter og deltagere, må man hele tiden være bevisst på at de svarer det de tror de

burde gjøre, enn det de faktisk gjør. Dette kan true validitet i undersøkelsen. Vi kunne til en vis grad kontrollere dette ved at vi brukte flere kilder til informasjonene, og at den personen fra prosjektet, som kjente barna og deres situasjon godt, var til stedet hele tiden under intervjuene.

I vår undersøkelse kunne validitet trues av at informantene misforstod spørsmålene våre i forhold til hva vi var interessert i og at vi ikke fikk anledning til å få det vi ville fra de informantene vi undersøkte.

For å sjekke om svarene en har fått er valide foreslår Kvale (1997) at intervjuene stiller et spørsmål flere ganger på forskjellige måter, og at hun/han sjekker om svarene er oppfattet på riktig måte ved oppfølgingsspørsmål. Derfor stilte vi spørsmålene så klart som mulig og forsøkte å sikre at informantene (elevene) hadde fått spørsmålene korrekt. Vi forsøkte å gjennomføre de teknikkene av Kvale i den grad vi var i stand til. Som vi nevnte før, var også den personen fra prosjektet med oss under intervjuene, og ved uforståelige situasjoner kom hun inn med underspørsmål for elever, og klarere svar for oss. Men som vi også har nevnt før, er vi i midlertidig ikke så erfarne i intervjusituasjonene, og særlig under de første intervjuene kunne det ha påvirket validiteten på studien.

Reliabilitet omfatter både det som skjer mellom intervjuer og informanten og som skjer mellom forsker og utskriftene (Fog 2001). Det er viktig å være oppmerksom på hvordan intervjuet og ikke minst intervjuer selv fungerer som instrument. Forstyrrelser i kontakten under intervjuet kan være en systematisk feilkilde som kan oppdages i analysen. Det at vi tok alle intervjuene på lydbånd og skrev dem ut i ettertid, kan øke undersøkelsens reliabilitet. Vi kunne notere data så korrekt som mulig, fordi det var skriftlige versjoner av hva informantene faktisk sa og ikke våre rekonstruksjoner eller oppsummeringer. Spesielt gjelder dette i anvendelsen av sitater. I gjennomgåelsen av informantenes svar kommer vi til å bruke mange sitater. Disse sitatene gir mulighet for leseren til å bedømme om våre tolkninger av data er de mest sannsynlige ut fra gjengivelsen av informantenes utsagn og om analysen og tolkningen av data er objektive.

Spørsmål om reliabilitet under tolkning av intervjuene er aktuell i forbindelsen med

kvalitative intervjuer. I denne forbindelse peker Kvale (1997) på forskjellige teknikker for å få en reliabel studie. En av de teknikkene går ut på at flere forskere koder og analyserer den samme tekst. Dette har blitt gjort i vår studie. Vi er to stykker som skriver og undersøker sammen. Under og etter intervjuene fikk vi hjelp av den personen fra prosjektet som var innformert om informantenes livssituasjoner og opplevelser.

Validitet sier noe om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke og i hvilke grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomener eller variabler som vi ønsker å vite noe om. Validitet først og fremst handler om relevansen av data og analyse i forhold til problemstilling (Kvale1997). Vi har flere ganger stilt oss spørsmål om i hvilken grad vi har greid å måle det vi har definert og som vi i følge våre problemstillinger skulle undersøke. Tilfeldige feil kan oppstå ved at begrepene som brukes i undersøkelsen ikke er de samme som de begrepene i det teoretiske materialet. I vår undersøkelse ønsket vi å illustrere de teoretiske begrepene, og ut fra det laget vi spørsmål i intervjuguiden. Det som kan medføre tilfeldige feil ved undersøkelsen er usikkerhet om våre spørsmålsformuleringer måler de temaene vi egentlig ville belyse eller er det noe helt annet som måles.

Ut fra definisjon om generalisering, som vi skrev over, kunne ikke dataene vi samlet inn, generaliseres, fordi utvalget vårt er for lite. Uansett ville vi ikke generalisere våre data, men hensikten var å få en innsikt i de teoriene som er relevante ut fra vår problemstilling.

Forskerne stiller seg ofte spørsmål om det er noe sammenheng mellom årsak og virkning i en bestemt situasjon de undersøker. Dette spørsmålet stilte vi oss i vår undersøkelse om det er sammenheng mellom traumatiske opplevelser hos barn og deres mestring. Dette spørsmål dreier seg om kausalitet. Hva er kausalitet?

Kausalitet handler om årsakssammenhenger, om dynamiske forhold hvor en eller flere faktorer skaper eller produserer endringer i en eller flere andre faktorer (Lund, T. 2002 s.56). Årsaker er de faktorer som produserer, og effekter er de produserte endringene. Årsak produserer effekten dvs. at årsak kommer først i tid og deretter effekten. I vår oppgave hvor vi belyser begreper og variabler som traumeopplevelse, mestringsstrategier

og resiliencefaktorer, vet vi ikke om disse variablene fører til at barna mestrer eller om det svekker mestrings evnen hos barna.

Både i forbindelse med validitet og reliabilitet viser det seg at gjennomsiktighet, forståelse og kommuniserbarhet er viktig for at noen skal kunne bedømme kvaliteten på studiet. Vår metodedel har i stor grad blitt et forsøk på å avtale framgangsmåte og diskutere mulige svakheter i veien fra teori til faktiske resultater som vi presenterer i neste kapittel, presentasjon, analyse og tolkning av data.

6. PRESENTASJON, ANALYSE OG TOLKNING AV DATA

I dette kapitlet presenterer, tolker og analyserer vi data fra intervjuene og spørreskjemaene. Vi velger først en personsentrert tilnærming for å få oversikt over og et helhetsinntrykk av hver enkelt elev. Hver enkelt elev presenteres gjennom de ulike tema som vår undersøkelse fokuserer på. Før vi begynner med presentasjon og analyse av hver enkelt elev, gjengir vi problemstillinger:

Hvordan krig påvirker barn? Hva vet vi beskytter barn mot traumer og hva gjør at barn og unge mestrer? Hva kan skolen gjøre for å fremme mestring hos barn med traumatiske opplevelser som følge av krig?

De temaene vi ønsket å analysere og få svar på ut fra våre problemstillinger er:

- Krigsopplevelser
- Resiliencefaktorer i familien, på skolen og i samfunnet
- Individuelle resiliencefaktorer (i forhold til hvordan barn mestrer skolemessig/intellektuelt, atferdsmessig og emosjonelt/følelsesmessig)
- Samlet vurdering av mestring og individuelle resiliencefaktorer
- Avsluttende vurdering av mestring i forhold til resiliencefaktorer og krigsopplevelser

Kapittel avsluttes med en temasentrert oppsummering for å få mer oversikt over hvordan krig og traumer påvirker barna og hvordan resiliencefaktorer hjelper dem å mestre skoleutfordringer og dagliglivet. Slike faktorer kan være med og forklare hvorfor ulike barn viser individuelle forskjeller i mestring til tross for at de kan ha opplevd de samme belastninger og traumer.

Vi kommer til å bruke direkte sitater og de skriver vi med anførselstegn, mens fortolkninger med våre ord, skriver vi uten.

Våre presentasjoner av elevene begynner med informasjon fra journalene, så fortsetter vi med å skrive om eleven ut fra de aktuelle temaene, altså hvordan er eleven i forhold til f.eks

intellektuell mestring og så videre. Tolkning blir gjort underveis om hver enkelt elev.

6.1 Presentasjon og analyse av elevene

Presentasjon av elev A

Elev A er en jente på 13 år. Hun bor sammen med mor, bror, onkel og bestemor. Faren hennes ble drept under krigen. Informasjon vi fikk fra journalene er at elevens familie måtte flykte hjemmefra, og at familiesituasjonen er veldig vanskelig. Jenta deltar på alle samlinger og sportslige aktiviteter innenfor rammen av ”detraumatiseringsprosjektet”.

Krigsopplevelser

På vårt spørsmål om hun har mistet noen av familiemedlemmene i krigen og om hun var til stede da det skjedde, svarte hun:

”Ja... faren min, jeg var der, men jeg husker ingenting. Moren min fortalte meg hvordan det skjedde.”

Denne jenta opplevde krigen indirekte i og med at hun bare var bare tre år gammel ved krigsslutt. Hun har antagelig ikke vært gammel nok til å kunne huske krigsopplevelser og hendelser. Det eneste hun kunne fortelle oss om krigen, var det hun fikk høre fra sin mor. Ut fra måten hun svarte på og hennes oppførsel under samtalen om dette tema, fikk vi inntrykk av at det var vanskelig for henne å snakke om dette. Da vi spurte henne om det er vanskelig for henne å snakke om faren, var hun litt irritert og ville gjerne hoppe over dette. Her viser eleven unngåelsesatferd ved at hun unngår å snakke om ting som minner henne på den traumatiske hendelsen.

Som det vil fremgå av det følgende, lever hun imidlertid i en familiesituasjon som er blitt traumatisk etter krigen, antagelig som en følge av at de mistet mannen i familien og måtte flykte hjemmefra.

Resiliencefaktorer i familien

Som vi allerede har skrevet bor eleven sammen med mor, bror, onkel og bestemor. Jenta har en vanskelig familiesituasjon siden faren ble drept i krigen og de måtte flykte hjemmefra. Nå bor de i et hus som ikke er deres. Familien har vanskelige boforhold og dårlig økonomisk status siden ingen av dem jobber. De lever av sosialhjelp som erstatning for tap av faren i krigen. Det er tydelig at denne situasjonen hjemme er en stor belastning for jenta. Hun liker ikke å snakke om dette. Moren må ha en dobbelt rolle og være både mor og far for sine barn.

Både ut fra journalen og ut fra jentas egne utsagn, vet vi at jenta får følelsesmessig støtte i hjemmet. Eleven er den yngste i familien og derfor har alle en beskyttende holdning til henne, kanskje litt overbeskyttende. Siden moren er den eneste autoritative personen i hennes tilværelse og hun har en nær tilknytning til henne, er jenta redd for morens integritet fordi hun ser at moren sørger og gråter ofte.

Vi ser at familien og spesielt mor ikke har kommet over tapet av mannen sin. Selv om familiesituasjonen med tap av faren i familien og materielle bekymringer svekker livskvalitet og mestringsevnen hos denne eleven, kan likevel hennes mor sies å være en viktig resiliencefaktor for henne. Hun prøver så langt hun kan å erstatte tapet av faren for sine barn ved å være både mor og far for dem. Hun prøver så langt hun kan å gi et godt og normalt liv til barna. Hun setter regler og faste strukturer i hjemmet slik denne eleven også beviser ved å si at hun har oppgaver hjemme, som husarbeid, for å hjelpe moren. Eleven fortalte også at hun må gjøre det godt på skolen og at hun har selv ansvar for å gjøre lekser og andre skoleoppgaver.

Resiliencefaktorer i skole og samfunn

Det at eleven deltar innenfor ”detraumatiseringsprosjekt” er en støtte som må antas å kunne minske belastningene for henne både fra krigstraumer og familiesituasjon.

Læreren ble spurte blant annet om i hvilken grad hun trodde lærerne var tilgjengelige for denne eleven i timene og i friminuttene. Læreren svarte at skolen tilfredsstiller alle elevens

behov, lærerne er tilgjengelige for eleven både i timene og i friminuttene. Læreren mener at denne eleven har full støtte av lærerne på skolen. Denne støtten baserer seg på samtaler om ulike problemer, forskjellige gruppesamlinger og ulike hjelpeprogrammer ved skolen. Like fullt mener læreren at denne eleven også har full støtte av medelever på skolen. Jenta leker med andre i friminuttene og er godtatt av dem. Jenta forteller også selv at hun har venner i klassen og at hun leker og har det gøy med dem i friminuttene.

I den grad det er riktig at eleven synes å ha et godt forhold både til klassekamerater og lærere og at de gir henne støtte, er dette en viktig resiliencefaktor. Opplysningene er imidlertid ikke helt entydige. Ifølge journalen liker hun å omgås andre, men til tross for det er hun tilbaketrukket og sjenert. Men på den annen side virker det positivt at hun selv opplever at hun har venner og liker å være med dem både i klassen og i friminuttene. I intervju med eleven spurte vi henne om noen i klassen erter henne, og hun svarte at noen gjør det ved å si "tjukkas" til henne. Men hun bryr seg ikke om det og bare unngår dem og er sammen med sine venner. Det er grunn til å tro at vennene og klassekameratene fungerer som en resiliencefaktor for henne.

Intellektuell mestring

Lærerens inntrykk av denne jentas faglige prestasjoner er at hun ikke har vanskeligheter med læring. På spørsmålet vi stilte læreren om dette, svarte hun at eleven er aktiv og konsentrert i timene, og det som foregår i timene er forståelig og meningsfylt for henne. Hun gjør lekser og oppfyller alle krav som skolen stiller. Hun løser oppgaver uten noen vanskeligheter.

Læreren gir oss altså inntrykk av at elev A er faglig sterk og klarer seg bra med de faglige utfordringene på skolen. Hun bekreftet det ved å si at elev A er en god elev med gode karakter og at hun er rimelig klar over sine sterke og svake skoleprestasjoner.

Vi oppfatter også fra intervju at eleven eier ferdighet for å løse og analysere oppgaver, og finner alternative løsninger på dem. Eleven har også tro på at hun selv kan klare å løse oppgaver og har kontroll over sine faglige utfordringer. På den måten påvirker hun altså

selv resultatet av de faglige utfordringene som stilles til henne.

På spørsmålet vi stilte eleven om hvilket fag hun liker og i hvilket er hun best, svarte hun:

”Jeg er god i alle fag, men jeg liker best matte og tegning.”

Eleven synes å være delvis klar over sine svake og sterke sider, noe læreren også bekrefter.

Hun er bevisst at hun er bra i alle fag, noe som forsterker hennes selvfølelse. På spørsmålet om hun har lærevansker og om hun kunne bli bedre i noen fag, svarte hun at hun har ikke lærevansker, er fornøyd med sine faglige prestasjoner og at hun ikke kunne tenke seg å være bedre i noen fag. Hennes egen vurdering av sine skoleprestasjoner er altså positiv, og det er også lærerens vurdering av denne eleven.

Sosial og atferdsmessig mestring

For å se hvordan eleven fungerer sosialt, spurte vi henne om hun har venner og hvordan er hennes forhold til venner. Hun svarte: ”Jeg har venner både i klassen og utenfor klasserommet. Jeg gleder meg til friminuttene for å være sammen med dem.”

Ifølge journalen liker hun å omgås andre, men til tross for det er hun tilbaketrukket og sjenert. Det fikk vi ikke bekreftet ut fra intervju med eleven, og lærer, snarere tvert imot. Ifølge læreren liker eleven å samarbeide med andre elever og under slike gruppeoppgaver fungerer hun veldig bra. Hun er godtatt av andre elever i klassen og har et tilfredsstillende forhold til dem både i timene og i friminuttene. Hennes forhold til klassestyrer og andre faglærere er adekvat.

Når vi spurte eleven om de andre i klassen hennes er rolige eller urolige, svarte hun at det varierer noe, men at de fleste er rolige. Og på spørsmålet om noen i klassen erter henne svarte hun at noen gjør det ved å si ”tjukkas” til henne men det gjør ingenting for henne. Hun bare unngår dem. Det er hennes måte å takle slike situasjoner på. Det synes som at denne eleven bruker emosjonsfokusert strategi hvor hun prøver å minske emosjonsstress og bruker strategier unngåelse og distansering.

Alt i alt ser det ut til at denne eleven mestrer skolens sosiale utfordringer både når det gjelder forhold til medelever, klassestyrer og andre faglærere. Hun viser altså atferdsmessig

mestring selv om hun er utsatt for belastninger hjemme.

Emosjonell (følelsesmessig) mestring

Vi spurte jenta om hun er redd for noe, som for eksempel mørket og ensomhet. Hun svarte at hun er bare redd for mors integritet. Hun ser at moren gråter og sørger ofte, at hun er alene uten mannen, er arbeidsløs og må klare alt alene. Den angsten som jenta på denne måten gir uttrykk for, kan være en traumeindikator.

Lærerens inntrykk av elevens følelsesmessige fungering er at eleven virker glad, blid, fornøyd og har temperament. Spesielt føler hun seg glad når hun får ros fra læreren og når hun får bekreftelse på at det hun gjør er bra. Selv om hun liker gruppearbeid, er hun også veldig selvstendig når hun jobber alene med skoleoppgaver.

Læreren sa også at denne eleven er selvsikker ved muntlige prøver, er aktiv og utadvent. Vi får inntrykk av at denne eleven er prestasjonsorientert i timene.

Vi spurte eleven om hun gruer seg til prøver og hun svarte at hun blir litt nervøs men at hun klarer seg gjennom alle prøvene.

Dette viser at eleven liker seg bra på skolen, at hun føler at hun lærer mye der og at hun ikke bryr seg om hvordan elevene i klassen hennes er.

Videre fortalte eleven at hun er fornøyd med sitt arbeid med skoleoppgaver og at hun kan ikke tenke seg at hun kan gjøre noe bedre enn det hun gjør nå. Det at hun er bevisst på at moren og læreren er fornøyd med hennes arbeid og at hun selv er fornøyd, forsterker hennes gode følelse med å satse energi og engasjement i skolen.

Alt i alt viser eleven god følelsesmessig mestring.

Samlet vurdering av mestring og individuelle resiliensfaktorer

Eleven viser en stor grad av mestring på alle plan. Hun er faglig sterk og mestrer etter lærerens oppfatning skoleutfordringene bra. Eleven virker sikker i sine vurderinger av seg

selv. Hun er helt fornøyd med sine skoleprestasjoner og kan ikke tenke seg at hun kan gjøre noe bedre enn det hun gjør nå. Hun har kontroll over skoleoppgaver, presterer bra både på muntlige og skriftlige prøver, er selvstendig og utadvent i timene. Siden hun har et realistisk bilde av sin egen situasjon og er selvsikker, må vi kunne si at hun har en god selvoppfatning. Hun forteller at moren er fornøyd med henne og støtter hennes skolearbeid, og hun har en god relasjon både til medelever og lærere på skolen. Dette viser at hun opplever at livet gir mening og ser verdien av å investere energi og engasjement i skolearbeid. Jenta har bestemte akademiske mål, liker å gå på skolen og er bevisst at alt det hun lærer på skolen, får hun nytte av i livet. Det viser videre at jenta er motivert til å lære mye nå og ha gode karakterer slik at hun kan gå på universitet og skape seg en god utdanning og senere en god jobb. Læreren forteller at hun leker med andre og hun er sosialt akseptert av de andre elevene, og eleven sier selv at hun gleder seg til friminuttene for å være med venner og skolekamerater.

Vi kan si at mestring som en individuell resiliencefaktor hjelper til å komme over eller iallfall leve bedre med konsekvensene av krigstraumer. Det er grunnlag for å mene at denne jenta opplever sin mestring som god nok til at det kan betraktes som en sterk individuell resiliencefaktor.

Avsluttende vurdering av jentas mestring i forhold til hennes resiliencefaktorer og krigsopplevelser

Denne eleven viser ikke noen spesielle trekk som kan tolkes som traumereaksjoner. Hun har ikke læreversker, er konsentrert, selvstendig og faglig sterk. Læreren inntrykk bekrefter det samme. Hun har et tilfredsstillende forhold til lærerne og sine medelever. Jenta har full støtte både på skolen og hjemme.

Hun er selv bevisst på at dagens situasjon i hjemmet er en konsekvens av krigshendelser. Når vi spurte henne om hun har mistet noen nære personer i krigen og om hun var til stede da det skjedde, svarte hun: ”Ja.....min far, jeg var der, men jeg husker ingenting. Moren min fortalte meg hvordan det skjedde.”

Ut fra måten hun svarte på og hennes oppførsel under samtalen om dette tema, fikk vi

inntrykk av at det var vanskelig for jenta å snakke om dette. Da vi spurte henne om det er vanskelig for henne å snakke om faren, var hun litt irritert og ville gjerne hoppe over det. Vi spurte henne ikke mer om dette fordi vi ikke ville gi inntrykk av at det var så betydningsfullt. Den unngåelsesatferden hun viser ved at hun unngår å snakke om ting som minner om det som forårsaket den vanskelige situasjonen i hjemmet, styrker troen på at hun har noen trekk som kan tolkes som traumereaksjoner, men de påvirker ikke hennes totale livssituasjon og heller ikke skoleprestasjonene. Vi gikk over til å spørre henne om hun er redd for noe og hun svarte at det eneste hun er redd for er mors integritet. Vi får inntrykk at jenta er bevisst at moren er den eneste autoritative person i hennes tilværelse og at jenta har en nær tilknytning til moren slik at hun ikke kan tenke seg at moren kan bli borte. Men alle de traumatiske opplevelsene påvirker ikke jentas hverdag og skoleprestasjoner. Jenta sier at hun nå har lyst til å gå videre med utdanning på universitetet, men at også et av alternativene kan være at hun blir frisør. Hun sier videre at uansett hva hun bestemmer seg for til slutt, vil hun nå bare klare ungdomsskolen og få gode karakter slik at hun til slutt kan velge hva hun skal gjøre videre. Hun har tydelig fremtidsplaner som motiverer henne og som fremmer hennes mestring av skoleutfordringer nå i ungdomsskolen.

Denne jenta har både mestringsopplevelser, støtte og stabilitet i skolehverdagen. Selv om hun mistet faren i krigen, måtte flykte hjemmefra og alle de andre traumatiske belastninger i og etter krigen, klarer hun å leve videre med dem og vokse på det hun har opplevd. Denne eleven kan kanskje være eksempel på et ”resilient” barn.

Presentasjon av elev B

Denne eleven er ei 14 år gammel jente. Fra journalen vet vi at hun bor sammen med mor, far og bror, og at familiesituasjonen er veldig vanskelig. Hun deltar i ”detraumatiseringsprosjektet”. Hun presterer dårlig på skolen og ønsker å avslutte skoleåret med en toer, ifølge journalen.

Krigsopplevelser

På vårt spørsmål om noen av hennes nære ble drept eller såret i krigen, svarte jenta: "Ingen ble drept, men min mor ble såret to ganger." På spørsmålet om hun var til stede da det skjedde, svarte hun: "Ja, men jeg husker ingenting. Jeg ble fortalt siden."

Jenta har antagelig ikke vært gammel nok til å kunne huske krigsopplevelser og hendelser. Det er derfor rimelig å si at hun selv har vært *indirekte* involvert i krigen. Som det vil fremgå av det følgende, lever hun imidlertid i en familiesituasjon som er blitt traumatisk etter krigen, antagelig som en følge av krigsopplevelser.

Resiliencefaktorer i familien

Jenta har en veldig vanskelig familiesituasjon. Familien bor sammen, men foreldrene er skilt og kommuniserer ikke. Skilsmissen sies å være forårsaket av krigshendelser. Faren er arbeidsledig og har psykiske forstyrrelser som følge av krigsopplevelser. Han er blitt veldig aggressiv mot sine familiemedlemmer, spesielt mot kona og sønnen som han mishandler. Det er tydelig at denne konfliktsituasjonen hjemme er en stor belastning for jenta. Hun liker ikke å snakke om dette. Moren har flere ganger oppsøkt hjelp hos psykolog. Hun er heller ikke i jobb, og de lever derfor under vanskelige materielle forhold.

Både ut fra journalen og ut fra jentas eget utsagn, vet vi at hun like fullt har god relasjon og tilknytning til moren. På vårt spørsmål til jenta om hun tror foreldrene er fornøyde med henne, svarte hun kort og bestemt: "Ja, mor." Selv om familiesituasjonen med dens konflikter og materielle bekymringer svekker livskvalitet og mestringsevne hos denne eleven, kan likevel hennes mor sies å være en viktig resiliencefaktor for henne. Hun prøver så langt hun kan å gi barna et godt og normalt liv. Hun setter faste strukturer og regler hjemme slik denne eleven også beviser ved å si at hun har oppgaver hjemme, som husarbeid, for å hjelpe moren. Moren prøver å gi følelsesmessig støtte selv, og insisterer også på at jenta skal delta i "detraumatiseringsprosjektet" slik at hun også får støtte utenfor familien.

Resiliencefaktorer i skole og samfunn

Det at eleven deltar innenfor ”detraumatiseringsprosjektet” er en støtte som må antas å kunne minske belastningene for henne både fra krigstraumer og hjemmesituasjon. De aktiviteter hun liker mest, er svømming og fotball. Selv om hun er dårlig i svømming, prøver hun for hver gang å bli bedre. Det motiverer henne kanskje til å delta i aktiviteter innenfor prosjektet.

Læreren ble spurte blant annet om i hvilken grad hun trodde lærerne var tilgjengelige for denne eleven i timen og friminuttene. Hun svarte at det avhenger av situasjon og tid. Fordi klassene er store, og denne eleven trenger mye hjelp, kan hun ikke alltid få den hjelpen hun trenger. Når det gjelder læreres tilgjengelighet for elevene i friminuttene, sier læreren at det varierer fra lærer til lærer. Lærerne er ikke ute med elevene, men hvis eleven lurte på noe kan hun spørre etter læreren i friminuttene.

Like fullt mener læreren at denne eleven har full støtte av alle lærere og medelever på skolen. Denne støtten baserer seg på samtaler om ulike problemer, forskjellige gruppesamlinger og ulike hjelpeprogrammer ved skolen. Jenta leker med andre i friminuttene og er også godtatt av dem. Jenta forteller også selv at hun har venner i klassen og at hun leker og har det gøy med dem i friminuttene.

I den grad det er riktig at eleven synes å ha et godt forhold både til klassekamerater og lærere og at de gir henne støtte, er dette en viktig resiliencefaktor. Opplysningene er imidlertid ikke helt entydige. Ifølge journalen er hun en ekstravert type og liker å krangle med andre. På vårt spørsmål om noen erter henne, svarte hun: ”Ja noen, men jeg takler det bra. Jeg svarer tilbake til dem.” Dette kan kanskje være et tegn på at journalopplysningen om at hun liker å krangle med andre, kan være riktig. På den annen side virker det som at hun iallfall selv opplever at hun har venner og har det greitt med dem, og dermed er det grunn til å tro at vennene også fungerer som en resiliencefaktor.

Intellektuell mestring

Vi vet ifølge journalen at jenta presterer dårlig faglig. På spørsmål til læreren om hvordan eleven takler faglige utfordringer, var svaret: ”Hun takler det veldig dårlig”. Hun mangler faglig kunnskap, og læreren forklarer det med at eleven har vanskeligheter med læring. Hun forstår ikke det som blir sagt i timene, og timene er ikke meningsfylte for henne. Videre forteller læreren at eleven ikke er konsentrert, og at hun kan virke lite interessert i det som blir sagt i timene. På spørsmålet om hvordan eleven klarer seg med oppgaveløsninger, svarer læreren at hun klarer seg dårlig og er uselvstendig ved oppgaveløsninger. I noen fag er hun helt hjelpeløs slik at hun ikke blir motivert til ny læring. Eleven er heller ikke aktiv. Men når læreren gir eleven oppmerksomhet og hjelper henne med å løse oppgaver, fører det til endringer, slik at hun prøver seg mer frem på egen hånd. Dette kan virke motiverende og aktiverende for eleven.

Alt i alt gir læreren oss inntrykk av en elev med svake faglige prestasjoner og mangel på problemfokuserende strategier i skolearbeidet.

På spørsmål til eleven selv om hva hun synes om seg selv som elev og om hun har vanskeligheter med læring, sa hun: ”Jeg er en nokså god elev, men jeg sliter mest med fysikkfaget. Alt det jeg gjør, kunne jeg kanskje gjøre bedre.” Når vi spør hvilket fag hun er best i og hva hun liker mest, svarer hun: ”Hvilket jeg liker mest? Jeg liker alle! Kanskje sløyd?! Det er yndlingsfaget mitt. Og i sløyd er jeg best.

Eleven synes å være delvis klar over sine svake og sterke sider, noe læreren for så vidt bekrefter. Selv om hun er klar over at hun ikke er noen topp elev, synes det likevel som hennes egen vurdering av sine skoleprestasjoner er ganske mye mer positiv enn lærerens vurdering.

Sosial og atferdsmessig mestring

For å se på hvordan eleven fungerer sosialt, spurte vi henne om hun har venner. Hun svarte: ”Ja, det har jeg, de går i min klasse, og jeg har det gøy med dem i friminuttene, men jeg har også venner utenfor skolen.” Læreren bekrefter at eleven fungerer bra sosialt. Hun opplever

at eleven fungerer tilfredsstillende i forhold til andre elever. Forholdet til læreren, som hennes klassestyrer er også godt. Læreren skriver: ”Vi har et bra forhold. Ofte snakker vi sammen om alle problemene. Det finnes ingen hemmeligheter. Andre faglærere er også fornøyde med deres forhold til henne, og de synes hun er en veldig stille person.”

Når vi spurte eleven om elevene i klassen hennes er rolige eller urolige, svarte hun at de fleste er urolige og det gjør henne sint. På spørsmålet om hun ble ertet, svarte hun som nevnt: ”Ja noen, men jeg takler det bra. Jeg svarer tilbake til dem. Dette kan bety at hun også i slike situasjoner liker å krangle med andre, som det stod i journalen. Dette kan være forårsaket av hennes situasjon hjemme hvor hun til daglig lever under krangling mellom foreldre. Det virker kanskje for henne som en vanlig måte å løse uklarheter mellom to personer på.

Alt i alt ser det ut til at denne eleven mestrer skolens sosial utfordring både når det gjelder forholdet til medelever, klassestyrer og andre faglærere. Hun viser altså atferdsmessig mestring selv om hun er utsatt for belastninger hjemme og ikke tilfredsstiller faglig.

Emosjonell (følelsesmessig) mestring

Vi spurte jenta om hun er redd for noe, som for eksempel mørket og ensomhet. Hun svarte: ”Jeg er redd for mørket og jeg er redd når jeg er alene hjemme.” Hun er også redd for familiens integritet siden faren er arbeidsløs, psykisk ustabil og at moren ikke klarer alt alene. Den angsten som jenta på denne måten gir uttrykk for, kan være en traumeindikator.

På skolen er lærerens inntrykk at eleven av og til er trist og av og til glad og at hun prøver å være lik de andre elevene i klassen. Grunnen til at hun føler seg slik, vet vi ikke helt sikkert, men det kan være på grunn av den vanskelige situasjonen hun har hjemme.

Eleven oppgir også at det er av betydning for henne å gjøre det godt på prøver. Hun gruer seg til prøver og er ikke selvstendig eller selvsikker ved oppgaveløsninger. Læreren synes også at eleven er mer nederlagsorientert i timene fordi hun ikke er sikker på seg selv. Vi får også bekreftet at hun er ganske tilbaketrukket ved aktiviteter i undervisningen. På spørsmål til eleven om hun er fornøyd med seg selv på skolen og om hun ville skjermes hvis hun

ikke var det, svarte hun: ” Ja, jeg er fornøyd, men jeg kunne gjøre det bedre. Jeg vet ikke om jeg ville skjermes hvis jeg var dårlig på skolen, jo, kanskje, jeg vet ikke.” Vi ser at eleven er litt usikker på seg selv, samtidig som hun kanskje ikke helt våger å innse at hun er ganske svak på skolen.

Alt i alt viser eleven en del tegn på manglende følelsesmessig mestring.

Samlet vurdering av mestring og individuelle resiliencefaktorer

Eleven viser ulik grad av mestring på ulike områder. Hun har svake faglige prestasjoner på skolen og mestrer etter lærerens oppfatning skoleutfordringene heller dårlig. Eleven virker usikker i sine vurderinger av seg selv. Hun er usikker på sine faglige prestasjoner, har ikke kontroll over skoleoppgaver, presterer ikke bra verken på muntlige eller skriftlige prøver, er uselvstendig og tilbaketrukket i timene. Selv om hun kanskje ikke har et helt realistisk bilde av sin egen situasjon, må vi kunne si at denne jenta ikke har en god selvoppfatning. Men hun forteller at moren er fornøyd med henne og støtter hennes skolearbeid, og hun har god relasjon både med medelever og lærerne på skolen. Dette viser at hun opplever at livet gir mening, og at hun på tross av de belastningene hun møter med enkelte skoleutfordringer, fortsetter å se verdien av å investere energi og engasjement i skolearbeid. Hun forteller at hun liker å gå på skolen fordi, hun ikke kan få seg jobb hvis hun ikke fullfører skolen. Hun later til å trives på skolen, og har ikke noe fravær i timene. Læreren forteller at hun leker med andre og er sosialt akseptert av de andre elevene, og eleven sier selv at hun har det gøy i friminuttene med sine skolekamerater.

Det ligger i tanken om mestring som en individuell resiliencefaktor at det å mestre kan føre til en ”god sirkel” som hjelper til å komme over eller iallfall leve bedre med konsekvensene av krigstraumer. Det er imidlertid neppe grunnlag for å mene at denne jenta opplever sin mestring som god nok til at det kan betraktes som en sterk individuell resiliencefaktor.

Avsluttende vurdering av jentas mestring i forhold til hennes resiliencefaktorer og krigsopplevelser

Denne eleven viser enkelte trekk som kan tolkes som traumereaksjoner. Hun har for eksempel lære- og konsentrasjonsvansker, er lite selvstendig og trenger mer tid og hjelp enn andre for å løse skoleoppgaver. Lærerens inntrykk er at hun av og til ikke er mentalt til stede i timene. Slike skoleproblemer er en vanlig etterreaksjon når man har vært utsatt for traumatiske hendelser. Ut fra informasjon både fra journalen, læreren og eleven, kan en se at denne eleven viser noen vanlige traumesymptomer. Riktignok kan det tenkes mange andre mulige grunner til svake skoleprestasjoner enn krigstraumer. Sett i sammenheng med de krigsopplevelsene jenta har hatt, er det likevel grunn til å hevde at krigstraumer er en medvirkende årsak til denne jentas problemer. Da tenker vi ikke minst på den indirekte virkningen gjennom de konsekvensene krigen har fått for hennes familiesituasjon. Jenta er selv bevisst på at dagens situasjon i hjemmet er en konsekvens av krigshendelser. Når vi spurte om hun kan fortelle oss litt nærmere om sin situasjon hjemme, virket det veldig vanskelig for henne å snakke om dette temaet. Vi spurte henne ikke mer om dette, fordi vi ikke ville gi inntrykk av at det var så betydningsfullt. Den unngåelsesatferd hun viser ved at hun unngår å snakke om ting som minner henne om den vanskelige situasjonen i hjemmet, styrker troen på at dette påvirker hennes totale livssituasjon og altså også skoleprestasjonene. Vi gikk over til å spørre henne om hun drømmer, og hva hun eventuelt drømmer om. Elev B svarte at hun drømmer ofte om sin mor, at mor er bra både fysisk og psykisk slik at hun kan passe på henne og beskytte henne mot faren. Vi får inntrykk av at moren er den eneste personen som har en beskyttende holdning til jenta slik at hun ikke kunne tenke seg at moren kan bli borte.

Alle de traumatiske opplevelsene gjør at denne eleven har lite overskudd til å møte hverdagen og skoleutfordringene. Skolen virker kanskje energikrevende på henne. Men hennes fremtidsplaner kan være en av årsakene til at hun satser på skolen til tross for hennes svake skolerresultater. Hun vet bare at hun må fullføre skolen før hun kan jobbe som frisør. Disse fremtidsplanene kan si noe om elevenes overlevelsesvilje. Denne eleven har et realistisk yrkesvalg i forhold til dagens skoleprestasjoner. Det at hun satser på skolen til tross for faglige vanskeligheter, kan kanskje også forklares med at hun er redd for å bli

arbeidsløs som faren og leve i så dårlige økonomiske forhold som hennes familie gjør nå.

Det er vel grunn til å tro at jentas familiemedlemmer er vel så traumatiserte som jenta selv. At ikke familien (bortsett fra mor til en viss grad) fungerer som en resiliencefaktor påvirker helt klart jentas situasjon og mestringsevne.

Presentasjon av elev C

Elev C er en 15 år gammel gutt. Fra journalen vet vi at eleven bor med far, mor, to brødre og to søstre. Han er en introvert type og kommuniserer bare med sine nærmeste, ifølge journalen.

Krigsopplevelser

Denne eleven har vært direkte involvert i krigen, i og med at han selv har vært vitne til vold og krig. En av hendelsene eleven opplevde direkte, er at han var fengslet sammen med mor og søster i en konsentrasjonsleir og at en soldat ville drepe ham.

På Horowitz's skala for den første, mest skremmende hendelsen, har eleven skrevet: "Jeg, min søster og mor ble fengslet i en konsentrasjonsleir. En av soldatene ville drepe meg, men min mor skrek og ba ham om å ikke gjøre det. Og han gjorde det ikke." Ut fra dette er det sannsynlig at eleven har utviklet skrekk for krig.

Vi spurte eleven om han var utsatt for bombing og han svarte: "Ja, jeg var." Eleven fortalte videre at ingen av hans familie ble drept eller såret. Da vi spurte om han selv ble såret eller mishandlet, svarte han bare kort at han ikke ble såret.

Resiliencefaktorer i familien

Eleven bor med far, mor, to søstre og to brødre. Ifølge journalen har familien vanskelige materielle forhold. Ingen av foreldrene jobber. Situasjonen i og etter krigen forårsaket at

elevens familie har dårlig økonomi. Materielle bekymringer kan derfor svekke livskvaliteten og mestringsevnen av hverdagen og skoleutfordringene.

Familien kan likevel sies å være en resiliencefaktor for denne gutten. De prøver så langt de kan å gi et godt og normalt liv til barna. Eleven har et godt forhold og tilknytning til både far og mor. Det har vi sett ved elevens svar på spørsmålet om foreldrene er fornøyde med ham og hans skoleprestasjoner. Der svarte han at de er veldig fornøyde og støtter ham gjennom utvikling og skoleutfordringer. Det er tydelig at begge foreldre fungerer bra og støtter gutten. Denne resiliencefaktoren hjelper til at eleven fungerer bra på alle plan på tross av de belastninger han har som følge av krigen.

En annen viktig resiliencefaktor innenfor familien er at de har faste regler, strukturer og grenser. Når vi spurte om eleven har noen oppgaver hjemme, svarte han at han ikke har noe spesielt, men han hjelper når moren trenger det.

Resiliencefaktorer i skole og samfunn

Det at eleven deltar aktiv i ”detraumatiseringsprosjektet” er en støtte fra samfunnet som minsker de belastningene eleven var utsatt for i og etter krigen og som kan sies å være en resiliencefaktor.

På spørsmålet til læreren om i hvilken grad hun tror lærerne er tilgjengelige for denne eleven, svarte læreren at alle lærerne er tilgjengelige, men om han får all hjelp han trenger, var hun litt usikker på. Når det gjelder friminuttene, mener læreren at det er litt forskjellig hvem av lærerne som er tilgjengelige for eleven. Hun er bare sikker på at hun selv er det. Hun mener likevel at skolen støtter elevene nok i deres utvikling. Selv støtter hun sine elever nok gjennom ulike programmer, samtaler og samlinger. Hun mener at denne eleven har full støtte av henne som klassestyrer og andre lærere, og også av medelever på skolen. Gutten leker med andre i friminuttene og er også godt godtatt av dem. Gutten forteller oss selv at han har venner i klassen og at han gleder seg til friminuttene for å leke og ha det gøy med dem.

Ut fra vår informasjon om lærerens tilgjengelighet og elevens trivsel, ser det ut til at eleven får støtte på skolen. Denne støtten er en viktig resiliencefaktor som forsterker elevens mestring av skoleutfordringer. Siden han selv opplever at han har venner og har det greit med dem, er det grunn til å tro at vennene også fungerer som en resiliencefaktor. Det som øker sjansen for å mestre belastninger, er at barnet opplever tilhørighet til en jevnaldrende gruppe og at samfunnet støtter barnets mestringsstrategier.

Intellektuell mestring

Lærerens inntrykk er at eleven ikke har vanskeligheter med læring. Vi spurte hvordan eleven klarer seg med oppgaveløsning, og læreren svarte at han klarer det bra. På spørsmålet om hva hun synes om elevens faglige prestasjoner, svarte læreren at eleven er konsentrert og aktiv i timene, og at det som foregår i timene er forståelig og meningsfylt for ham. For det meste er eleven sikker på seg selv ved muntlige prøver og er selvstendig ved oppgaveløsninger.

Eleven har ferdighet til å løse oppgaver, det er altså ikke noe problem for ham å analysere problemet han blir stilt, finne løsninger og handle ut fra dem. Vi ser også at eleven har kontroll over sine faglige prestasjoner, siden vi fikk bekreftet at eleven klarer seg bra med skoleoppgaver og at han for det meste er sikker ved muntlige prøver. Det kan sies at han bruker problemfokuseret strategi, og selv påvirker resultatet av de faglige utfordringer som stilles ham.

På spørsmålet til eleven om hvilke fag han liker og hvilket han er best i, sa han:

”Jeg er god i alle fag, men jeg liker matte og byggefag. Jeg er best i byggefag.”

Eleven virker rimelig klar over sine svake og sterke sider når det gjelder hvilke fag han liker og er best i.

Videre spurte vi om han har læreversker og om han kunne bli bedre i noen fag. Han svarte:

”Jeg har ikke læreversker sånn generelt, men det er også avhengig av hva vi lærer. Noe forstår jeg veldig fort, men for andre ting trenger jeg mer tid før jeg forstår det. Om jeg kunne bli bedre? Kanskje, jeg vet ikke. Men jeg er også fornøyd med mine faglige prestasjoner slik som de er.”

Dette bekrefter også for oss at eleven ikke har noen spesielle lærevansker og er fornøyd med sine faglige prestasjoner. Han synes å ha et realistisk bilde av sine prestasjoner. Læreren var også enig i at eleven er bevisst på sine sterke og svake sider når det gjelder faglige prestasjoner, og at han er faglig sterk med gode karakter.

Sosial og atferdsmessig mestring

Ifølge journalen er eleven en introvert type som helst kommuniserer og omgås bare med sine nærmeste. Dette stemmer ikke helt med lærerens inntrykk og elevens eget utsagn om seg selv. På spørsmålet til eleven om han har venner og om de går i hans klasse, svarte eleven at han har noen få venner i klassen. Vi spurte ham videre om han gleder seg til friminuttene, og han svarte at han gjør det, for å være sammen med sine venner.

Når vi spurte læreren om hun har merket om eleven har kontakt med andre elever i friminuttene og om hvordan hans forhold til medelever er i timene, svarte hun: "Han har et godt forhold til andre elever i friminuttene og i timene, og jeg har også merket at han gleder seg til friminuttene."

Læreren svarte også positivt på spørsmål om eleven er godtatt av de andre i klassen. Videre spurte vi læreren om hvordan eleven er når det gjelder gruppearbeid, og læreren svarte at han er solid i gruppearbeid. Vi spurte eleven om det samme, og han sa at noen ganger er det bra og noen ganger ikke, avhengig av hvem han jobber med.

Vi spurte læreren om elevens forhold til henne som hans klassestyrer. Hun svarte at de har et godt og korrekt forhold til hverandre.

Alt i alt ser det ut til at gutten mestrer skolens sosiale utfordringer både når det gjelder forholdet til andre elever, klassestyrer og andre faglærere. Han viser altså atferdsmessig mestring selv om han er utsatt for belastninger som følge av krigen. Det er en fordel som hjelper ham å takle skoleutfordringer i samarbeid med andre elever og læreren.

Emosjonell (følelsesmessig) mestring

Vi spurte gutten om han er redd for noe, for eksempel mørke eller ensomhet, og eleven

svarte at han er redd for både mørke og for å være alene. Ut fra dette ser vi at eleven viser angst. Denne angsten kan være en traumeindikator.

Lærerens inntrykk av denne eleven er at han for det meste er stille i klassen og er veldig tilbaketrukket. Vi spurte videre læreren om eleven viser angst eller glede i noen situasjoner. Hun svarte at eleven klarer å skjule sine følelser. For eksempel ved prøver klarer han å skjule at han gruer seg og viser heller ikke glede når han får ros. Dette stemmer for så vidt med opplysningene fra journalen, om at eleven kommuniserer bare med sine nærmeste. Han er tydeligvis ikke en åpen person, men mer tilbaketrukket. Dette kan kanskje forklares videre med at eleven har normal stolthet. Hvorfor denne eleven er slik, vet vi ikke med sikkerhet, men det kan kanskje være en konsekvens av det han opplevde under krigen. Når vi spurte eleven om han gruer seg til prøver, svarte han at han gruer seg litt, spesielt når han ikke er nok forberedt. Han gruer seg likevel ikke mer enn at han greier å skjule det så godt at læreren tror han ikke gruer seg i det hele tatt. På spørsmålet til læreren om eleven er sikker ved muntlige prøver, svarte læreren at han er sikker ved muntlige prøver, viser lyst til å få til ting, og det er viktig for ham å gjøre det bra på prøver. Eleven oppgir også at det er av betydning for ham å gjøre det bra på prøver. Det viser at eleven slett ikke er nederlagsorientert selv om han er tilbaketrukket og stille i timene. På spørsmålet om han er fornøyd med sitt arbeid på skolen og om han ville skjemmes hvis han var en dårlig elev, svarte han at han er fornøyd med sine skoleprestasjoner og at han selvfølgelig ville skjemmes hvis han var dårlig. Her ser vi at eleven er ganske sikker på seg selv og har et positivt selvbilde. Alt i alt må vi kunne si at eleven viser følelsesmessig mestring.

Samlet vurdering av mestring og individuelle resilience faktorer

Som vi har belyst over, har eleven et godt forhold til medelever og klassestyrer. Eleven har sterke faglige prestasjoner, er aktiv, virker interessert i det som undervises, og alt er forståelig og meningsfylt for ham. Alt dette fører til at eleven blir mer motivert, og dette

forsterker hans mestringsevne til skoleutfordringer. Selv om han er en introvert type, ser det ut som han presterer bra sosialt.

Han er fornøyd med sine skoleprestasjoner og sier at han selvfølgelig ville skjemmes hvis han var dårlig på skolen. Det viser at han har et positivt selvbilde. Det at han er bevisst at foreldrene og læreren er fornøyd med ham, forsterker hans selvoppfatning.

Han opplever at han har et godt forhold til klassekamerater. Læreren gir ham positive tilbakemeldinger på hans innsats på skolen. Han får støtte fra familien selv om de har det materielt vanskelig. Alt dette gjør at han opplever at livet gir mening. Han ser verdien av å investere energi og engasjement i skolearbeid.

På spørsmålet om han liker å gå på skolen og hvorfor, svarte han: ”Ja, jeg liker å gå på skolen. På skolen har jeg det kjempefint. Jeg har venner og der lærer jeg masse.”

Lærerens inntrykk av elevens trivsel på skolen er at eleven gleder seg til å gå på skolen og har ingen fravær i timene. Læreren forteller at han leker med andre, og han er sosialt akseptert av de andre elevene, og eleven selv sier at han har det gøy i friminuttene med sine skolekamerater.

Det ligger i tanken om mestring som en individuell resiliencefaktor, at det å mestre kan føre til en ”god sirkel” som hjelper til å komme over eller i alle fall leve bedre med konsekvensene av krigstraumer. Det er godt grunnlag for å mene at denne gutten opplever sin mestring som god nok til at det kan betraktes som en sterk individuell resiliencefaktor.

Avsluttende vurdering av guttens mestring i forhold til hans resiliencefaktorer og krigsopplevelser

Selv om denne eleven mestrer bra på alle plan, viser han også enkelte trekk som kan tolkes som traumesymptomer. Da vi snakket med ham om det han opplevde under krigen, fikk vi inntrykk av at gutten ikke ville snakke om det han opplevde i konsentrasjonsleiren. Vi spurte ham ikke mye om dette, fordi vi ikke ville gi inntrykk av at det var så betydningsfullt. Den atferd han viser ved at han unngår å snakke om ting som minner ham om det skremmende han opplevde under krigen, styrker troen på at det her foreligger et traume. På spørsmålet til

eleven om han drømmer om natta og hva de drømmene handler om, svarte han kort at han drømmer om krig. Han overså bare slutten av dette spørsmålet som om det ikke fantes.

Denne gangen viste han også unngåelsesatferd ved at han ikke ville snakke om ting som minnet ham på hendelsene han opplevde under krigen.

Men ut fra svaret at han drømmer om krig, ser vi at han kanskje gjenopplever traumene på denne måten. Her viser han også et symptom, gjenopplevelse, som også er en traumeindikator.

Mange barn som er direkte utsatt for krig og traumatiske belastninger som følge av krigsopplevelser, mister troen på at det finnes noe lysende fremtid, men det er slett ikke tilfelle hos denne eleven. Til tross for det han opplevde under krigen, presterer han bra på skolen, har ikke noen lærevansker, har godt forhold til klassestyrer og medelever og har fremtidsplaner.

På spørsmålet til eleven om hvilken videregående skole han vil gå på og hva han vil bli når han blir voksen, svarte han: ”Jeg er ikke sikker ennå på hvilken videregående skole jeg vil gå, men jeg vet at jeg vil bli bygningsingeniør.”

Alt i alt ser vi at eleven har bestemte akademiske mål og fremtidsplaner. Det viser videre at eleven er bevisst på at det han lærer på skolen får han nytte av i livet. Han er motivert for å lære mye og ha gode karakterer slik at han kan oppfylle sitt ønske om å bli ingeniør. Alt dette viser at denne eleven har overlevelsesvilje og at han ser seg selv i fremtiden som en person med perspektiver.

Selv om det er grunn til å tro at gutten selv og hans familie er blitt traumatisert under krigen, virker det altså som at gutten ved hjelp av resiliencefaktorer mestrer sin livssituasjon meget godt.

Presentasjon av elev D

Denne eleven er ei 14 år gammel jente. Fra journalen vet vi at siden krigen sluttet, har hun bodd på barnehjem sammen med sin søster som er funksjonshemmet. Videre vet vi fra journalen at under krigen forsvant faren hennes og fremdeles har de ikke fått noe

informasjon om han. Hennes mor mistet forelderretten over henne, fordi hun har fått psykiske problemer som følge av krigen.

Elev D presterer dårlig på skolen og virker for det meste trist og deprimert, ifølge journalen.

Hun møter opp på alle samlingene, men veldig sjelden på aktiviteter innenfor rammen av ”detraumatiseringsprosjektet”.

Krigsopplevelser

På vårt spørsmål om noen av hennes familiemedlemmer ble drept i krigen og om hun var til stede da det skjedde, svarte elev D: ”Ja, mine besteforeldre ble drept. Jeg var til stede men husker ingenting.”

Siden eleven var tre år gammel da dette skjedde, kan hun ikke huske noe om selve krigshendelsene eller andre opplevelser fra denne tiden. Det at hennes besteforeldre ble drept, ble hun fortalt siden. Det er derfor rimelig å si at hun selv har vært indirekte involvert i krigen.

Det vi merker hos denne eleven, er at på spørsmålet om noen av hennes nære ble drept har hun ikke nevnt sine foreldre, selv om personen fra ”detraumatiseringsprosjektet” fortalte oss at eleven vet alt om dem. Siden vi vet hva som hendte med hennes foreldre ut fra journalene, at faren har forsvunnet og moren er psykisk syk, og at eleven selv vet det, kan vi kanskje si at denne eleven unngår å snakke om ting som minner henne om vanskelige hendelser som har skjedd henne tidligere i livet.

Hun er bare bevisst på at hun bor på barneheimen og at faren hennes er sporløst forsvunnet etter krigen og at moren har psykiske problemer forårsaket av krigssituasjonen. Som det vil fremgå av det følgende, er hun traumatisert, antagelig som en følge av alt det som skjedde i hennes familie som en følge av krigshendelser.

Resiliencefaktorer i familien

Jenta har en veldig vanskelig familiesituasjon, eller retttere sagt har hun ikke noen familiesituasjon. Fra journalen vet vi at under krigen forsvant faren hennes og fremdeles har de ikke fått noe informasjon om han. Hennes familie ble jaget bort fra huset sitt, og moren mistet foreldreretten på grunn av psykiske problemer forårsaket av krigen. Jenta bor på barnehjemmet, og den eneste personen fra familien i hennes nærhet, er en funksjonshemmet søster.

Det er tydelig at den vanskelige situasjonen jenta lever i, er en stor belastning for henne. Ifølge jenta får hun ikke noe støtte på barnehjemmet. Det er mange barn der og alle krever en normal utvikling og oppvekst.

Vi fikk også vite at hun mangler faglig støtte. På spørsmålet om noen på barnehjemmet hjelper henne med skoleoppgaver, svarte hun at hun får ingen hjelp med disse, og at det er bare noen som hjelper henne når det gjelder engelskfaget.

Både ut fra journalen og ut fra jentas utsagn vet vi at jenta ikke har noen god relasjon eller tilknytning til noen på barnehjemmet. Der ser vi at hun mangler en viktig resiliencefaktor, og at dette er en stor belastning for jenta.

Faktorer som hjelper barn å fungere på tross av belastninger er faste strukturer, regler og grenser i familiesystemet, i hennes tilfelle på barnehjemmet. Siden det er et barnehjem, kan vi med sikkerhet si at de har sine faste strukturer, regler og grenser, men hva de går ut på, har vi ikke fått nærmere informasjon om. Det eneste vi spurte elev D om, er om hun selv har noen oppgaver og hva de går ut på. Hun svarte: ”Jeg har når vi vasker. Vi vasker etter faste planer. Men noen andre oppgaver har jeg ikke”.

Resiliencefaktorer i skole og samfunn

Det at eleven deltar i ”detraumatiseringsprosjektet” kan kanskje være en støtte fra som hjelper henne å takle belastninger både fra krigstraumer og nåværende livssituasjon. For å kunne vurdere om skolen støtter elevene, spurte vi læreren om i hvilken grad lærerne er tilgjengelige for denne eleven både i timene og i friminuttene. Læreren svarte at hun mener

alle lærerne er tilgjengelige for eleven både i timene og i friminuttene. Læreren forklarte videre at denne eleven krever mer oppmerksomhet enn de andre elevene i klassen. Dette tyder på at hun som klassestyrer er tilgjengelig for elev D. Læreren mener at denne eleven har full støtte av alle lærerne. Men når det gjelder samhandling med klassekamerater, mener læreren det er litt problematisk. Lærerens inntrykk er at jenta er uinteressert og liker ikke å være med medelever verken i klassen eller friminuttene.

Alt i alt ser vi at elev D mestrer samhandling med klassestyrer men ikke med klassekamerater. Den gode samhandlingen med lærerne kan være en viktig resiliencefaktor. Men på den annen side fungerer ikke forhold til klassekamerater og andre medelever på skolen som en resiliencefaktor, siden dette forholdet ikke er tilfredsstillende.

Intellektuell mestring

Vi vet ifølge journalen at jenta presterer dårlig på skolen og at hun for det meste virker trist og deprimert i timene. Lærerens inntrykk av denne eleven er at hun har lærevansker og takler dårlig skoleutfordringer. På spørsmålet om eleven er aktiv og interessert i timene, svarte læreren at eleven er uinteressert i det som foregår i timene og heller ikke aktiv. Hun mangler konsentrasjon og faglig kunnskap, og læreren mener at hun forstår lite av det som undervises i timene.

Informasjon fra læreren viser at elevens faglige prestasjoner er svake. Fravær av problemfokusede strategier gjør det enda vanskeligere for eleven å mestre.

På spørsmålet om hva eleven synes om seg selv som elev og om hun har vanskeligheter med læring svarte hun: ”Jeg er verken en dårlig eller god elev, men jeg tror at jeg ikke får ståkarakter i alle fag.”

Hun fortalte videre at hun er bevisst sine vanskeligheter med læring og at hun ikke liker å lære. Når det gjelder hvilke fag eleven liker og selv synes er flink i, svarte hun at hun liker bosnisk og hater fysikk og kjemi og er best i geografi.

Vi ser at eleven er delvis klar over sine svake og sterke sider når det gjelder i hvilke fag hun

er flink eller ikke. Men når det gjelder hva hun synes om seg selv som elev, ser vi at hun er litt usikker. Hun sier at hun er verken en god eller dårlig elev.

Læreren er også litt i tvil når det gjelder om eleven er klar over sine svake og sterke sider. Når det gjelder elevens aktivitet i gruppearbeid og selvstendighet ved oppgaveløsninger, svarte læreren at elev D ikke takler så bra gruppearbeid og er helt uselvstendig ved oppgaveløsninger.

Denne informasjonen viser også at elevens faglige prestasjoner er svake. Elev D mangler ferdighet i å identifisere oppgaver og finne alternative løsninger. Vi kan si at det er fravær av problemfokuserte strategier hos denne eleven, og dette vanskeliggjør at eleven mestrer.

Sosial og atferdsmessig mestring

For å se på hvordan eleven fungerer sosialt, svarer læreren at elev D fungerer tilfredsstillende overfor henne som klassestyrer. Men når det gjelder forholdet med andre elever i klassen virker det litt problematisk. Læreren opplever at hun virker uinteressert i å være sammen med elever i klassen. Læreren inntrykk videre er at elev D er for det meste bare sammen med elever fra barnehjemmet, selv om hun er godt godtatt av klassekamerater. På spørsmål om hvordan andre faglærere oppfatter denne eleven fikk vi vite av læreren at jenta virker uinteressert og er tilbaketrukket og stille i timene.

Når vi spurte eleven om hun har venner og om de går i hennes klasse, svarte hun:

”Jeg tror jeg har venner. Jeg har noen i min egen klasse og noen utenfor klassen fra barnehjemmet.”

Videre spurte vi henne om hun har det gøy med venner i friminuttene, hun svarte:

”Av og til er det gøy, og av og til er det kjedelig. Men for det meste er det kjedelig. Du vet noen ganger har jeg ikke noen å være sammen med i friminuttene. Da må jeg lete etter de.”

Ut fra dette synes det som elev D mestrer samhandling med klassestyrer men ikke med klassekamerater. Elevens uttalelse om sin sosiale fungering på skolen viser oss at skolens sosiale utfordringer kanskje virker stressfremkallende på eleven. Men at eleven opplever å ha et godt forhold til klassestyrer som en voksen person, og at dette kan hjelpe henne å mestre denne stressfremkallende påkjenningen.

Læreren sier at elev D velger å være med elevene fra barnehjemmet fremfor klassekamerater i friminuttene, og mener at eleven har nedsatt tilpasningsevne på enkelte områder.

Alt i alt ser det ut til at eleven ikke mestrer skolens sosiale utfordringer så bra når det gjelder forholdet til medelever og klassekamerater, mens hun mestrer forholdet til lærerne. Hun viser altså ikke god atferdsmessig mestring. Dette kan ha sammenheng både med krigstraumer og med situasjonen hun lever under på barnehjemmet.

Emosjonell (følelsesmessig) mestring

Vi spurte jenta om hun liker skolen og hvorfor. Hun svarte: ”Jeg liker skolen, fordi jeg føler meg bra sammen med noen venner jeg har der.” Videre fortalte hun at ikke noe gjør henne redd på skolen.

Eleven oppgir at elevene i hennes klasse er for det meste urolige, og dette gjør henne sint. På spørsmål om noen erter henne på skolen, svarte hun: ”Ja, noen. De sier ting til meg som jeg ikke forstår, så jeg unngår dem.”

Dette viser at jenta prøver å minske emosjonsstress ved å bruke strategiene, unngåelse og distansering.

Spørsmålet vi stilte til eleven om hun blir lett irritert og hvordan hun roer seg ned, svarte hun: ”Av og til blir jeg irritert på andre på barnehjemmet, men jeg løser det lett ved at jeg sier i fra til noen av de voksne eller jeg slår dem alene eller ved hjelp av de andre.”

Selv om vi ikke kan se at eleven viser aggressivitet på skolen, ser vi her at hun uttrykker aggressivitet når noen irriterer henne på barnehjemmet.

Lærers inntrykk av elevens følelsesmessige fungering i skolen, er at hun virker trist i timene og er tilbaketrukket. Andre lærere bekreftet også dette.

Grunnen til at eleven føler seg slik, er kanskje hennes familiesituasjon. Siden hun bor på barnehjem, føler hun seg ensom.

Eleven fikk spørsmål om det er viktig for henne å gjøre det bra på prøver og hun svarte at hun vet ikke. Videre spurte vi henne om hun gruer seg til prøvene og hennes svar var: ”Jeg gruer meg til prøvene og jeg får angst hver gang.

Vi ser at denne eleven er veldig forvirret, når det gjelder sine følelser ved skoleutfordringer.

Alt i alt viser eleven en del tegn på manglende følelsesmessig mestring.

Samlet vurdering av mestring og individuelle resiliencefaktorer

Som vi allerede har skrevet om i analysen, er eleven faglig svak, ikke aktiv, og nederlagsorientert. Hun virker ikke interessert i det som undervises i timene og forstår det heller ikke. Hun presterer heller ikke følelsesmessig ved skoleutfordringer.

På spørsmålet om elevens egne vurderinger av sine skoleprestasjoner og om hun er fornøyd med dem, svarte hun: ”Ja, jeg er fornøyd.” I og med at vi vet at eleven har lærevansker og er faglig svak med dårlige resultater, ser vi fra svaret hennes at hun stiller små krav til seg selv og ser ingen mening med å være flink på skolen. Derfor spurte vi henne om hun kunne tenke seg å gjøre det bedre på skolen. Først var hun stille en stund, så sa hun: ”Tja, jeg tror det.”

Det kan sies at eleven også er sløv når det gjelder skolearbeidet. Hun forklarte til oss at hun ikke orker å lære og er dårlig i de fleste fagene, fordi hun ikke forstår noe av det som skal læres. Det at hun ikke ser noen framgang i sine skoleprestasjoner, øker hennes sløvhets og svekker motivasjon for å lære. Dette minsker muligheten for at hun mestrer.

Hun ser ikke verdien av å investere energi og engasjement i skolearbeid, slik vi fikk inntrykk av, når hun fortalte om sine skoleprestasjoner.

Lærerens inntrykk av henne i timene viser også at eleven er tilbaketrukket, stille og er usikker på seg selv. Andre faglærere er også enige i dette.

Ut fra all denne informasjonen både fra lærerne og eleven, kan vi kanskje si at eleven ikke har en god selvoppfatning.

Jenta virker helt uselvstendig når det gjelder skolearbeid. Hun trenger ifølge læreren mye mer oppmerksomhet og tid enn de andre elevene. Ikke nok med at hun er uselvstendig, hun takler heller ikke oppgaveløsninger ved gruppearbeid hvor hun kan få hjelp av andre elever. For å undersøke dette litt nærmere spurte vi eleven om hennes trivsel på skolen og om hun gleder seg til friminuttene. Eleven svarte at hun liker å gå på skolen, at hun noen ganger har

det gøy i friminuttene og noen ganger ikke. For det meste har hun det kjedelig og har ikke noen å være sammen med og da må hun lete etter venner.

Lærerens inntrykk av jentas trivsel på skolen er at jenta gleder seg til å gå på skolen og har ikke noe fravær. Men læreren har merket at eleven bare noen ganger gleder seg til friminuttene. Dette tyder på at eleven trives med å gå på skolen, men hennes trivsel vises ikke i friminuttene, ifølge læreren.

I tanken om mestring som en individuell resiliencefaktor ligger at det å mestre hjelper til å komme over eller iallfall leve bedre med konsekvensene av krigstraumer. Det er imidlertid neppe grunnlag for å mene at denne jenta opplever sin mestring som god nok til at det kan betraktes som en sterk individuell resiliencefaktor.

Avsluttende vurdering av jentas mestring i forhold til hennes resiliencefaktor og krigsopplevelser

Denne eleven viser enkelte trekk som kan tolkes som traumesymptomer. Skoleproblemer er en vanlig etterreaksjon av traumatiske belastninger som vises hos denne eleven. Det ser vi ut fra all informasjonen som er skrevet ned både fra læreren og eleven. Lærerens inntrykk er at jenta har svekket læringsevne, er uselvtendig og trenger mer tid og oppmerksomhet enn de andre elevene for å løse oppgaver.

Ifølge læreren har eleven manglende konsentrasjon i timene. Dette kan kanskje forklares ut fra at hun er opptatt av tanker om mangel på følelsesmessig støtte og dårlige skoleresultater. Det må også nevnes at eleven bor på barnehjemmet og ikke har noen familiestøtte, men bare en funksjonshemmet søster å ta seg av. Dette kan være enda en forklaring på at hun ikke klarer å konsentrere seg på skolen. Alle disse tankene gjør at eleven noen ganger ikke er til stede i timene, noe som videre påvirker hennes konsentrasjon.

Vi kan også se at denne eleven ofte viser følelsen av å være forlatt og lite interessert i aktiviteter. Vi fikk bekreftet også fra journalen at eleven ikke møter opp ved fastsatte aktiviteter under deres prosjekt. Hun gleder seg heller ikke ofte til friminuttene for å kunne

være sammen med andre elever, siden hun fortalte at noen ganger har hun ingen å være sammen med i friminuttene og må lete etter venner.

Jenta viser unngåelsesatferd ved at hun ikke snakker om ting som minner henne om den vanskelige situasjonen hun har og lever under. Hun unngår for eksempel å snakke om sine foreldre med oss. Dette styrker troen på at de traumatiske opplevelsene påvirker hennes totale livssituasjon og altså også skoleprestasjonene. At hun viser liten interesse for aktiviteter, kan også være tegn på unngåelsesatferd.

Videre spurte vi eleven om hun er redd for mørke og ensomhet og eleven svarte at hun er redd for mørke og redd for følelsen av å være alene. Denne angsten kan også være en traumeindikator. Det at eleven ikke har foreldre og bor på barnehjemmet, viser også at hun lever under vanskelige materielle forhold. Dette kan også påvirke elevens mestring av skoleutfordringer.

Barn som er utsatt for traumatiske belastninger kan miste tro på at det finnes noen lysende fremtid. Men det er ikke tilfelle hos denne eleven selv om hun viser hjelpeløshet og stadig er utsatt for noen former for belastninger. Til tross for at denne eleven presterer dårlig på skolen, viser hun tegn på at hun har forventninger til det å bli voksen. For da vi spurte eleven om hvilken videregående skole hun har lyst å gå på, og hva hun vil bli når hun blir voksen, svarte hun: ”Jeg vet enda ikke hvilken videregående skole jeg skal gå på men jeg liker å drive med håret og ønsker å bli frisør når jeg blir stor.”

Vi ser at det finnes overlevelsesvilje hos denne eleven og dette positive trekket bør både barnehjemmet og skolen ivareta som en motivasjonskilde når eleven skal mestre skoleutfordringer.

Alt i alt er det vel flere grunner til å tro at denne jenta plages av krigstraumer. Hun har dårlig med resiliencefaktorer, og det påvirker klart hennes situasjon og mestringsevne.

Presentasjon av elev E

Elev E er en 13 år gammel gutt. Ifølge journalen ble hans familie splittet under krigen. Foreldrene ble aldri gift. Faren ble drept under krigen. Moren hans mistet foreldreretten over ham fordi hun har fått psykiske problemer som følge av krigen. Siden krigen sluttet og

en liten periode under krigen har han bodd på barnehjem.

Han er en ekstravert type og oppnår lett kontakt både med sine jevnaldrende og med voksne. Han trener fotball, og for tida er det nesten det eneste han er opptatt av. Av den grunn er hans interesse rettet mot sportslige aktiviteter innenfor ”detraumatiseringsprosjektet”.

Krigsopplevelser

Denne eleven har indirekte vært involvert i krigen siden han bare var tre år gammel ved krigsslutt. Han er bevisst at hans familie ble splittet under krigen, at hans far ble drept og at moren har psykiske problemer forårsaket av krig.

På spørsmålet om han har mistet noen av sine nære i krigen og om han var til stede da det skjedde, svarte han at han mistet faren som ble drept, men var ikke til stede da det skjedde. Han var for ung til å ha minner om dette. Men han svarte også at han føler det som at han mistet moren også siden hun ikke klarer å ta vare på ham og har mistet foreldreretten. Han vet bare at han er uten begge foreldrene og bor på barnehjemmet sammen med mange andre barn som er i samme situasjon som han og at de har ingen som tar vare på dem. Denne eleven var altså ikke gammel nok til selv å huske selve krigshendelsene og opplevelsene. Alt det som skjedde med hans familie, har han blitt fortalt siden.

Resiliencefaktorer i familien

Denne eleven er en av de som etter krigen mangler foreldre som resiliencefaktor. Gutten bor på barnehjemmet og har ingen familiemedlemmer der. Hans far ble drept under krigen og hans mor har psykiske problemer som følge av krigen. Det er dermed barnehjemmet som må gi ham opplevelse av følelsesmessig støtte. Men det er vanskelig å si om den er tilfredsstillende, siden for mange barn bor på barnehjemmet og alle krever en normal utvikling og oppvekst. Men det som er en fordel er at denne eleven har god kontakt med

sine venner, klassekamerater og lærere og det kan på en måte gi ham noe av den støtten han skulle fått fra foreldre.

Vi fikk også vite at eleven ikke får nok faglig støtte på barnehjemmet. På spørsmålet om noen på barnehjemmet hjelper ham med skoleoppgaver, svarte han at før hadde de ingen som hjalp dem, men den siste tiden er det blitt litt bedre, fordi det er noen som kommer og hjelper dem med leksene.

Barnehjemmet har sine faste strukturer, regler og grenser. Eleven fortalte oss at de er fordelt i familier med 14 barn i hver familie. Alle har sine oppgaver, som for eksempel å rydde etter faste planer, gjøre vanlig hjemmearbeid og holde sine rom rene og pene. De har faste grenser også som i en vanlig familie. Dette er faktorer som kan hjelpe barn å fungere på tross av belastninger.

Det at eleven ikke har foreldre og bor på barnehjemmet, viser også at han lever under vanskelige materielle forhold. Dette kan også påvirke elevens fungering både på skolen og ellers.

Resiliencefaktorer i skole og samfunn

En forutsetning for å mestre belastninger, spesielt for barn uten foreldre, er at de opplever tilhørighet til en jevnaldrende gruppe og at de får støtte fra samfunnet. Opplevelse av å få støtte fra skolen styrker mestring hos eleven. Derfor spurte vi læreren om i hvilken grad skolen støtter denne eleven og om eleven kan få hjelp også i friminuttene. Læreren svarte at skolen tilfredsstillende alle elevens behov, alle lærerne er tilgjengelige for eleven både i timene og i friminuttene. Vi fikk også vite at de støtter kanskje mer akkurat denne eleven og andre elever i samme situasjon, fordi de vet at de ikke har foreldre og derfor trenger mer oppmerksomhet og støtte enn andre. Denne støtten baserer seg på samtaler om ulike problemer, forskjellige gruppesamlinger og ulike hjelpeprogrammer ved skolen.

Her forstår vi at eleven har full støtte av lærerne sine som hjelper og støtter ham med hans arbeid på skolen. Det kan også være en forklaring på at eleven til tross for sin livssituasjon klarer seg ganske bra på alle plan.

Ut fra analysen som vi har gjort over, er det også tydelig at eleven trives på skolen og liker

å omgås venner i friminuttene.

Lærerens inntrykk av elevens trivsel på skolen, er at eleven gleder seg til å gå på skolen, og har heller ikke så mye fravær i timene. Også når det gjelder friminuttene er lærerens inntrykk at eleven trives bra sammen med klassekamerater og gleder seg til friminuttene for å være med dem.

Alt dette viser oss at selv om eleven er uten foreldre og bor på barnehjem, er det grunn til å tro at lærerne og klassekameratene fungerer som resiliencefaktorer. Det han mangler på barnehjemmet, prøver de på skolen å erstatte.

En annen viktig og støttende faktor i nettverket er at han er inne på ”detraumatiseringsprosjektet”. Sammen med støtten fra barnehjemmet og skolen, støtter også dette prosjektet elevens mestringsopplevelse. Han deltar aktivt og møter på alle samlinger innenfor dette prosjektet, spesielt i de sportslige aktivitetene fordi hans hovedinteresse er fotball. Dette kan også betraktes som en resiliencefaktor.

Intellektuell mestring

Lærerens inntrykk av denne eleven er at han ikke har så store lærevansker, men at han for det meste er ukonsentrert og ikke interessert i det som foregår i timene. Han bruker ikke mye tid på å jobbe med skolearbeidet, men klarer likevel å få nokså gode karakterer i alle fag. På spørsmål om eleven har lærevansker og om han er interessert i det som foregår i timene, svarte læreren at eleven bare noen ganger har vanskeligheter med å lære, men tror at hovedårsaken til vanskene er at eleven ikke er interessert i det som foregår i timene og ikke vil konsentrere seg om det som er uinteressant for ham. Det er andre ting som okkuperer hans tanker og opptar ham mer.

På spørsmålet om eleven er aktiv i timene, svarte læreren at: ”Siden han ikke er interessert i det som foregår i timene, er han ikke aktiv heller. Han er aktiv bare når det passer ham og når det vi snakker om virker interessant for ham.”

Informasjonen fra læreren tyder altså på at han ikke har lærevansker, men at hans problem er konsentrasjon i timene. Hvis det som foregår i timene ikke er interessant for ham, er han ikke aktiv.

På spørsmål om eleven selv synes han er en god eller dårlig elev og om han har vanskeligheter med læring, svarte han at han er en ganske god elev som har gjennomsnittlig gode karakter og at han ikke har vanskeligheter med læring.

Når det gjelder hvilke fag eleven liker og selv synes han er flink i, svarte han: "Jeg liker best fysikk, men jeg er best i matematikk."

Eleven synes å være rimelig klar over sine sterke og svake sider, og har en klar mening om hvilke fag han er best i og hvilke han liker best.

Han var ganske sikker også på spørsmålet om han er en god eller dårlig elev, hvor han mener han er god og har gjennomsnittlig gode karakterer.

Læreren var også bevisst på at denne eleven har store muligheter og kan være en veldig bra elev, men problemet er at han ikke er interessert og ikke vil konsentrere seg om de tingene han mener ikke er interessante for ham. Hans tanker er mesteparten av tiden på et helt annet sted enn skolen. Læreren mener også at eleven er rimelig klar over sine sterke og svake sider.

Når det gjelder elevens aktivitet i gruppearbeid og selvstendighet ved oppgaveløsninger, svarte læreren at eleven takler gruppearbeid bra og det liker han best. Han har nytte av det fordi han får hjelp fra andre i gruppa og må ikke gjøre alt selv. Men eleven er også selvstendig ved oppgaveløsninger og gjør alt det han kan. Han ber ikke om hjelp, men prøver å gjøre alt selv uansett om alt blir ferdiggjort eller ikke.

På spørsmålet om hvordan eleven klarer skoleoppgaver, svarte læreren: "Han klarer skoleoppgavene bra og prøver å gjøre alle som det skal, når han selv vil det."

Dette viser oss at eleven ikke har lærevesker og at hans faglige prestasjoner er rimelig gode. Han har ferdigheter i å identifisere oppgaver og finne alternative løsninger. Han bruker problemfokusede strategier og det hjelper ham å mestre. Men det som lager problemer, er at det som han mener ikke er interessant, bryr han seg ikke mye om. Det at han ikke klarer å konsentrere seg, er også et problem, men til tross for det, har eleven store potensialer og klarer seg ganske bra gjennom faglige utfordringer på skolen.

Konsentrasjonsproblemene består ikke i at han har vanskeligheter med å konsentrere seg, men han har simpelheten liten interesse for mye av skolearbeidet og gidder ikke å

konsentrere seg om det han ikke er interessert i. Eleven er en ekstravert type og fungerer bra i gruppearbeid, noe som også er en fordel for hans faglige prestasjoner.

Sosial og atferdsmessig mestring

Læreren sier at eleven fungerer tilfredsstillende mot henne som klassestyrer og mot andre i klassen. Han er en ekstravert type som oppnår god kommunikasjon og lett kontakt med andre, både sine jevnaldrende og de eldre. Han er en morsom og interessant person.

På spørsmålet om hvordan andre faglærere oppfatter denne eleven, fikk vi vite at eleven er ganske interessant, morsom og kommuniserer bra med alle, både i timene og ellers.

Vi spurte eleven om han har venner og om de går i klassen hans og han svarte: ”Jeg har masse venner både i klassen min, på skolen og utenfor skolen også.”

Videre spurte vi om han har det gøy med venner i friminuttene og han svarte at han har det kjempebra med kameratene sine både i friminuttene og ellers.

Alt i alt ser det ut til at gutten mestrer samhandling både med lærere, klassekamerater og venner. Det ser ut til at han har et godt forhold til alle og at hans tilpasningsevne fungerer på alle områder. Eleven kommuniserer bra med alle og oppnår lett kontakt som er tilfredsstillende for hans sosiale fungering. Han viser altså atferdsmessig mestring selv om han opplevde belastninger som følge av krigen og hans livssituasjon.

Emosjonell (følelsesmessig) mestring

Eleven ble spurt om han liker skolen og hvorfor. Han svarte at han liker skolen fordi der lærer han ulike interessante ting og at på skolen har han det bra med klassekameratene sine. Videre fortalte han at han ikke er redd for noen ting på skolen. På spørsmålet om elevene i klassen hans er rolige eller urolige, svarte han: ” De er både rolige og urolige, men for det meste er de rolige.”

Det virker som eleven trives bra på skolen og med de fagene som han opplever er interessante for ham å lære. Han bryr seg ikke om medelevene er rolige eller ikke, og det påvirker ikke hans trivsel og emosjonelle mestring.

Videre spurte vi ham om han blir lett irritert og hvordan han roer seg ned. Han svarte at han

blir irritert av små ting, og av og til er det vanskelig å roe seg ned. Det han pleier å gjøre for å roe seg, er å gå en liten tur ute. Men når han ikke kan roe seg, får han utbrudd ved å sparke tingene rundt seg og klarere da ikke å kontrollere det.

Her kan vi se at eleven viser litt aggressivitet når han blir irritert. Selv om han har et godt forhold til alle, både voksne og unge, viser han aggressivitet når noe/noen irriterer ham. Det kan være et symptom som kan oppfattes som en traumeindikator som påvirker ham. Men det må ikke bety noe spesielt.

Lærerens inntrykk av elevens følelsesmessige fungering, er at eleven virker glad, blid, fornøyd og har temperament. Han er interessant, virker morsom og kommuniserer bra med alle. Spesielt er han fornøyd når han får ros for det han gjør. Selv om han liker gruppearbeid, er han også selvstendig når han jobber alene med oppgaver. Læreren har imidlertid lagt merke til at noen ganger liker han å jukse ved oppgaveløsninger. Han prøver på alle mulige måter å løse oppgaver enten det er rett måte eller juks han bruker.

Læreren sa også at denne eleven er selvsikker ved muntlige prøver, spesielt når han er forberedt for det, og at han er utadvent. Han er likevel aktiv bare når det som foregår i timene virker interessant for ham. Han er vel i så fall prestasjonsorientert bare når det gjelder noe han virkelig er interessert i, og en kan stille spørsmål om dette egentlig er prestasjonsorientering. Han presterer iallfall bra når det som foregår i timene virker interessant for ham, og lærerens inntrykk er at gutten ikke er faglig svak og ikke har lærevansker.

Vi spurte eleven selv om han gruer seg til prøver og han svarte at han gruer seg aldri og spesielt ikke når han er godt forberedt på det feltet prøven handler om.

På spørsmålet om noen av elevene i klassen erter ham, svarte han at ingen erter ham og heller ingen har noen grunn til det.

Det ser altså ut til at eleven har god kontakt med alle, har masse venner både på skolen og utenfor, og har et godt forhold både til klassestyrere og til andre elever. Han liker å gå på skolen og gruer seg ikke til prøver.

Men ut fra samtalen med denne gutten, kunne vi merke at han savner sine foreldre og spesielt faren, fordi han sa at han har så lyst til å gå og lete etter farens lik. Da vi spurte hvordan han vet hvor han skal lete, svarte han at noen fortalte til ham hvor det skjedde. Han fortalte også at han lurte veldig ofte på hvorfor det måtte skje akkurat ham, hva var det han

gjorde galt.

Alt i alt viser dette oss at eleven fungerer ganske bra følelsesmessig, selv om han savner sine foreldre. Hans følelsesmessige mestring ser ut til å være god både på skolen og ellers.

Samlet vurdering av mestring og individuelle resiliencefaktorer

I det følgende bør det vel vises mer eksplisitt til *mestring* som individuell resiliencefaktor. Som vi har belyst over, har eleven et godt forhold til medelever, venner og lærere. Eleven har et godt samspill med omgivelsene. Læreren fortalte også at han har ganske gode prestasjoner når han er interessert, og at han viser samarbeidsvilje. Dette må antas å gi en mestringsopplevelse som blir en personlig resiliencefaktor som igjen forsterker hans mestringsevne til skoleutfordringer. Han presterer bra sosialt og er en ekstravert type som oppnår lett og god kommunikasjon med alle. Han virker ganske morsom og interessant for alle, ifølge journalen.

På spørsmålet om han er fornøyd med sitt arbeid på skolen og om han synes at han kan gjøre det bedre, svarte han: "Ja, jeg er fornøyd, men jeg kan kanskje bli enda bedre."

Vi spurte videre om han ville skjemmes hvis han var en dårlig elev, og han svarte at han selvfølgelig ville skjemmes.

Dette viser oss at gutten har et positivt selvilde. Han er fornøyd og at han er bevisst at klassestyreren er fornøyd og støtter han og hans skolearbeid. Han har god tilknytning til lærere og klassekamerater og er samarbeidsvillig. Alt det fører til at han ser mening og verdien av å investere energi og engasjement i skolearbeid.

Det ligger i tanken om mestring som en individuell resiliencefaktor, at det å mestre kan føre til en "god sirkel" som hjelper til å komme over eller iallefall leve bedre med konsekvensene av krigstraumer. Det er godt grunnlag for å mene at denne gutten opplever sin mestring som god nok til at det kan betraktes som en sterk individuell resiliencefaktor.

Avsluttende vurdering av guttens mestring i forhold til hans resiliencefaktorer og krigsopplevelser

Denne eleven viser enkelte trekk som kan tolkes som traumereaksjoner. Han viser av og til aggresjon når han blir irritert men hele tiden viser han at han savner foreldrene og deres kjærlighet. Vi merket også at denne eleven ofte viser følelsen av å være forlat, spesielt når det er snakk om foreldrene.

Etter traumatiske hendelser og opplevelser kan skoleproblemer være vanlige etterreaksjoner. Men hos denne gutten merket vi ut fra informasjon fra læreren og ham selv at han ikke har skoleproblemer og lærevansker. Det eneste han har problem med noen ganger, er konsentrasjon i timene. Men konsentrasjonsproblemet baserer seg mer på det at han har simpelheten liten interesse for mye av skolearbeidet og gidder ikke å konsentrere seg om det han ikke er interessert i. Så det kan neppe betraktes som et problem eller traumereaksjon.

Da vi spurte om han er redd for noe som for eksempel mørke eller ensomhet, svarte han at han ikke er redd for noen ting. Så selv om han ofte føler seg forlatt og savner foreldrene, så vet han at han er alene nå og må selv kjempe for livet videre.

Barn som har vært utsatt for traumatiske belastninger ser ofte ikke noe lys i framtida og har ofte ikke lyst til å kjempe seg gjennom livet. Men hos denne gutten merket vi det motsatte. På spørsmålet om han har noen fremtidsplaner og hva han vil bli som voksen, svarte han at han liker å spille fotball og at han satser på dette. Han vil bli en god og kjent fotballspiller fordi det liker han mest og de tjener mye. Videre fortalte han at hvis han tjener mye og har nok penger, kan han ha mange barn og gi dem alt det han manglet i livet. Vi ser at det finnes overlevelsesvilje hos denne gutten og dette positive trekket bør både barnehjemmet, ”detraumatiseringsprosjektet” og skolen ivareta som en motivasjonskilde når eleven skal mestre skoleutfordringer og livet ellers.

Ut fra samtalen med denne eleven ser vi at han har blandede følelser og viser noen reaksjoner som kan betraktes som traumeindikatorer. Men selv om han har opplevd traumatiske belastninger og delvis opplever dem stadig gjennom hverdagen, har han ulike resiliencefaktorer som hjelper ham gjennom skolearbeidet og livet ellers.

Presentasjon av elev F

Elev F er en 17 år gammel jente. Ut fra journalen vet vi at hun og hennes familie ble jaget bort fra deres hjem i en liten landsbygd. Begge foreldrene ble drept i krigen og siden da har hun bodd på barnehjem uten noen av sine nære. Hun har ingen søsken.

Jenta presterer dårlig på skolen, har lærevansker og det kan godt sies at det er vanskelig å oppnå en bestemt arbeidsatmosfære med henne. Ofte virker hun deprimert, trist og er en introvert type, ifølge journalen.

Hun møter på alle samlinger innenfor ”detraumatiseringsprosjektet”, men er ikke så aktiv under disse samlingene.

Krigsopplevelser

Eleven har vært direkte involvert i krigen i og med at hun var tre år ved krigens start og seks år ved krigsslutt. Da faren hennes ble drept, var hun ikke til stede. Det skjedde i begynnelsen av krigen, og hun fikk det fortalt siden.

På spørsmål om noen av hennes nære ble drept eller såret i krigen, svarte jenta at hun var sammen med moren da hun ble drept. Videre fortalte jenta at da moren ble drept var jenta alene i gata og hun tilkalte hjelp for moren. Dette var et stort sjokk og virket svært stressende og traumatisk på eleven.

En annen traumatisk opplevelse var at hun ikke hadde noen andre nære som kunne ta seg av henne og da måtte hun på barnehjem. Da hun kom til barnehjemmet, var krigen enda i gang og materielle forhold og boforhold var veldig vanskelige. Hun var bevisst at hun måtte bo på barnehjemmet og at hun hadde mistet begge foreldrene og hadde ingen av sine nære hos seg. Alt virket traumatiserende og sjokkerende for henne.

Resiliencefaktorer i familien

Denne eleven bor altså på barnehjemmet. Hun har mistet begge foreldre under krigen og

har ingen nære hos seg, heller ingen søsken. Hun mangler altså den viktige resiliencefaktoren som en fungerende familie kunne ha vært. Den eneste opplevelsen av følelsesmessig støtte får hun på barnehjemmet, men hvor tilfredsstillende den er, er et stort spørsmål.

Vi fikk vite at jenta også mangler faglig støtte. De får ikke så stor hjelp på barnehjemmet med skoleoppgaver. Det er bare noen volontører en gang i mellom og hjelper disse barna, men det er ikke nok.

Faste strukturer, regler og grenser er faktorer som kan hjelpe barn å fungere på tross av traumatiske belastninger. I denne elevens tilfelle er det regler, grenser og strukturer på barnehjemmet. Vi fikk vite av eleven at de har faste strukturer, regler og grenser på barnehjemmet, nevner at hun har vaskeoppgaver. Barna vasker sine rom og bad etter faste planer, men noen andre oppgaver har de ikke.

Videre forstår vi at jenta har vanskelige materielle forhold siden hun bor på barnehjem. Den støtte denne jenta kan få på barnehjemmet er neppe nok til at det kan fungere som en virkelig god resiliencefaktor for henne.

Resiliencefaktorer i skole og samfunn

Det at elev F deltar i ”detraumatiserings”prosjektet kan være en hjelp til å takle traumatiske belastninger både fra krigen og livssituasjonen ellers.

For å se på om skolen støtter elevens mestring spurte vi læreren om i hvilken grad lærerne er tilgjengelige for denne eleven både i timene og i friminuttene. Læreren svarte at hun mener at alle lærerne er tilgjengelige for denne eleven og alle andre elever, både i timene og i friminuttene. Læreren fortalte oss at denne eleven krever mye mer tid og oppmerksomhet enn andre i klassen. Det at denne læreren er tilgjengelig for eleven, hjelper henne sikkert mye.

For å undersøke dette nærmere spurte vi eleven om det samme, og vi fikk samme svar av henne også. Videre spurte vi eleven om hennes trivsel på skolen og om hun gleder seg til friminuttene. Eleven svarte at hun liker å gå på skolen men hun var litt usikker på spørsmålet om hun gleder seg til friminuttene. Hun sa veldig usikkert at hun gleder seg til å

snakke med sine venner. Hun virket imidlertid ikke så overbevist på dette.

Lærerens inntrykk er at eleven liker seg på skolen, men er ikke sikker på om hun gleder seg til friminuttene.

Det at jenta har god samhandling med og godt forhold til klassestyreren som en voksen person, og at hun gir jenta støtte, er en viktig resiliencefaktor. Men på den annen side virker det ut fra lærerens og elevens egne utsagn som at jenta ikke har så godt forhold til andre elever, og da kan det tenkes at vennene ikke virker som en resiliencefaktor.

Intellektuell mestring

Lærerens inntrykk er at denne eleven har lærevansker og at det er vanskelig å oppnå en god arbeidsatmosfære med henne. På spørsmålet om eleven er aktiv og interessert i timene, svarte læreren at eleven ikke er interessert, og heller ikke aktiv. Hun mangler konsentrasjon og ofte forstår hun ikke i det hele tatt hva det er som foregår i timene. Læreren fortalte videre at alle lærerne gir henne stå karakterer som en gave uten at hun fortjener det.

Her ser vi at eleven har svake skoleprestasjoner og fravær av problemfokusede strategier, noe som gjør det enda vanskeligere for henne å mestre.

På spørsmålet hva eleven selv mener om seg som elev og om sine skoleprestasjoner, svarte hun at hun er verken god eller dårlig. Men hun er også klar over at lærerne noen ganger gir henne stå karakter selv om hun ikke fortjener dem. Hun fortalte videre at hun har vanskeligheter med læring.

Når vi spurte hvilke fag eleven liker best og hvilket fag hun er best i, svarte hun: ”Jeg liker best gym og jeg er best i gym.”

Eleven er altså bevisst at hun ikke kan mye og har lærevansker. Men da vi spurte om hva hun synes om seg selv som elev, var hun litt usikker fordi hun svarte at hun verken er god eller dårlig. Det kan se ut til at denne eleven ikke har så klare meninger om seg selv. Det ser også ut til at hun setter seg små krav fordi hun ikke klarer mye.

Læreren var også i tvil om eleven er klar over sine sterke og svake sider. Vi er også i tvil, fordi hun først sier noe og etterpå sier noe annet som stemmer dårlig med det hun sa først. Først sier eleven hun verken er god eller dårlig elev og avslutter svaret med at hun har

vanskeligheter med læring.

Når det gjelder elevens aktivitet i gruppearbeid og selvstendighet ved oppgaveløsninger, svarer læreren at jenta ikke er så god i gruppearbeid. Samtidig er hun helt uselvstendig og trenger mye mer hjelp enn andre ved selvstendige oppgaveløsninger.

På spørsmålet om hvordan eleven klarer skoleoppgaver, svarte læreren at eleven ikke klarer oppgaver i det hele tatt og at hun trenger mer hjelp og oppmerksomhet enn de andre elevene i klassen.

Alt dette viser oss at eleven er faglig svak. Eleven mangler ferdighet for å identifisere oppgaver og finne ut alternative løsninger. Hun er heller ikke selvstendig ved oppgaveløsninger og ser ut til å mangle problemfokusede strategier. Alt dette vanskeliggjør mestring av skolefaglige utfordringer.

Sosial og atferdsmessig mestring

Vi fikk vite av læreren at eleven fungerer tilfredsstillende overfor henne som klassestyrer. Men hun har etter lærerens mening ikke så godt forhold til andre elever i klassen. Hun er en introvert type og er ikke så vennlig orientert mot noen. Som læreren fortalte, er hun sammen med andre elever i klassen bare når det forventes av henne på skolen. Hun er ikke venn med dem. Hun er bare sammen med dem for at hun ikke skal være alene, men det betyr egentlig ikke så mye for henne.

På spørsmålet vi stilte til eleven om hun har venner og om de går i hennes klasse, var hun litt usikker og i begynnelsen visste hun ikke klart hva hun skal svare. Så svarte hun med usikkerhet: "Tja, jeg har venner." Videre sa hun at de fleste er i hennes klasse.

Så spurte vi om hun har det gøy i klassen og i friminuttene, og hun svarte at hun har det gøy, for da snakker hun med sine venner. Men hele tiden mens hun svarte på disse spørsmålene, var hun ikke så overbevist og var veldig usikker på hva hun skulle svare.

Ut fra disse svarene og annen informasjon, ser vi at jenta mestrer samhandling med klassestyrer, men er litt usikker når det gjelder venner og klassekamerater. Denne usikkerheten kan kanskje virke stressfremkallende på henne. Men det at hun har et godt forhold til klassestyrer som en voksen person, kan kanskje hjelpe eleven til å mestre den stressfremkallende påkjenning hun føler på grunn av usikkerhet og læreversker. Denne

usikkerheten når det gjelder venner og det at det virker som om hun er med klassekamerater bare for at hun ikke skal være alene, viser kanskje at eleven har nedsatt tilpasningsevne på enkelte områder.

Alt i alt ser det ut til at denne eleven ikke helt mestrer skolens sosiale utfordringer. Hun mestrer forholdet til klassestyrer men ikke forholdet til klassekamerater og andre elever. Hun viser altså ikke god sosial og atferdsmessig mestring, og det kan være forårsaket av belastninger hun er utsatt for og hennes faglige svakheter.

Emosjonell (følelsesmessig) mestring

På spørsmålet vi stilte eleven om hun liker skolen og hvorfor, svarte hun at hun liker skolen, fordi der kan hun lære for å få jobb etterpå. Men hun fortalte videre at hun er redd for karakterene på skolen.

Vi spurte jenta om elevene i klassen hennes er rolige eller urolige. Hun svarte at elevene i hennes klasse er både rolige og urolige, men for det meste er de rolige. Dette ser ut til å spille liten rolle for henne.

Videre spurte vi om noen i klassen eller på skolen erter henne og eleven svarte: ”Ja, noen ganger erter de meg. De erter meg for måten jeg snakker på.”

Når det gjelder lærerens inntrykk av elevens følelsesmessig fungering på skolen fikk vi vite at eleven for det meste virker trist i timene og er deprimert og tilbaketrukket. Alle andre lærere har samme inntrykk.

Grunnen til at jenta føler seg slik, er kanskje hennes livssituasjon. Hun mistet begge foreldrene under krigen, og hun bor på barnehjem. Der får hun ikke nok oppmerksomhet og kjærlighet, fordi hun bor sammen med 50 andre barn som også er i samme situasjon.

Videre spurte vi læreren om eleven er sikker ved muntlige prøver og om hun presterer bra på skolen, og vi fikk bare negative svar. Lærerens inntrykk er at eleven er nederlagsorientert i timene, ikke interessert og heller ikke aktiv. For det meste er hun tilbaketrukket i sin egen verden.

På spørsmålet vi stilte til eleven om det er viktig for henne å gjøre det bra på prøver og på skolen ellers, svarte hun at det er viktig for henne. Videre spurte vi eleven om hun gruer seg til prøver og eleven svarte: ”Ja, jeg gruer meg veldig og er redd for karakterene.”

Alt i alt viser eleven en del tegn på manglende følelsesmessig mestring. Hun har problemer med å ordne sine følelser og er veldig forvirret på det hun føler eller ikke.

Samlet vurdering av mestring og individuelle resiliencefaktorer

Eleven viser dårlig mestring på ulike områder. Hun er faglig svak og har lærevansker. Hun er ikke aktiv og virker heller ikke interessert i timene. Mange ganger forstår hun ikke det som foregår. For det meste er hun trist, deprimert, nederlagsorientert og tilbaketrukket. Hun er veldig usikker, også på sine egne meninger.

Vi spurte eleven om hennes skoleprestasjoner og om hun selv er fornøyd med dem, og hun svarte at hun er fornøyd med sine skoleprestasjoner. I og med at vi vet at eleven har lærevansker, er faglig svak, lite aktiv og stiller små krav til seg selv, tviler vi på at hun forstår hva det betyr å være bra og flink på skolen.

Ut fra lærerens inntrykk av eleven, forstår vi at eleven ikke er sikker på seg selv, og andre lærere er også enige. Videre forstår vi at hun ikke har en god selvoppfatning og er en veldig usikker person.

Hun er ikke selvstendig ved oppgaveløsninger, fikk vi vite av læreren. Hun trenger mye mer hjelp, tid og oppmerksomhet enn andre elever i klassen. Som vi allerede har skrevet, skjer det ofte at lærerne gir henne bedre karakterer enn hun fortjener.

Det at hun bor på barnehjem og ikke har foreldre som kan gi henne støtte, kan føre til at denne eleven ikke opplever mening med livet og ikke har noe å glede seg til. Hvis ikke livet gir mening følelsesmessig, blir det vanskelig å se verdien av å investere energi og engasjement i skolearbeid. Denne eleven ser ikke at noen støtter henne i skolearbeidet, bortsett fra hennes klassestyrer.

Alt i alt er det neppe grunnlag for å mene at denne jenta opplever sin mestring som god nok til at det kan betraktes som en individuell resiliencefaktor.

Avsluttende vurdering av jentas mestring i forhold til hennes resiliencefaktorer og krigsopplevelser

Denne eleven viser en del trekk som kan tolkes som traumereaksjoner. Skoleproblemer og lærevansker er en vanlig etterreaksjon ved traumatiske belastninger som også vises hos denne eleven.

Lærerens inntrykk av eleven er at hun har svekket læringsevne, store lærevansker, er uselvstendig, lite aktiv, og forstår lite av det som foregår i timene. Videre trenger eleven mer tid og oppmerksomhet ved oppgaveløsninger enn andre i klassen, og det skjer at lærerne gir henne ståkarakter som gave selv om eleven ikke fortjener dem. Alt dette viser at eleven har store skoleproblemer. Dette kan være en etterreaksjon som følge av det hun opplevde i og etter krigen.

Det at eleven har manglende konsentrasjon i timene, kan kanskje forklares med at denne eleven er opptatt av sine egne tanker om sin situasjon, sitt liv og det hun opplevde i og etter krigen. Ofte skjer det ifølge læreren, at eleven er i sin egen verden og sine egne tanker. Alle tankene eleven er opptatt av, kan være en grunn til at jenta ikke klarer å konsentrere seg og være aktiv i timene. Dette være et tegn på overreaktivitet eller overfølsomhet.

Da vi spurte eleven om hun blir lett irritert og hvordan hun klarer å roe seg ned, svarte hun at hun blir veldig lett irritert og at det er vanskelig for henne å roe seg ned. Eleven viser ikke aggressivitet på skolen, men det gjør hun når noen irriterer henne på barnehjemmet. Hun fortalte videre at hun gjerne går ut og spiller fotball eller løper for å roe seg.

Læreren fortalte ellers at eleven er for det meste trist og deprimert i timene. Dette kan tolkes som en traumeindikator. Iallfall påvirker det elevens læring og minsker muligheten for at eleven mestrer.

På spørsmålet om noen av elevens familiemedlemmer ble drept i krigen og om hun var til stede da det skjedde, svarte eleven kort at begge foreldre ble drept, men at hun ikke husker faren fordi hun var for ung. Men da hun skulle fortelle videre om mor, var hun veldig lei og klarte bare å si at hennes mor også ble drept og at hun var med henne da det skjedde.

Etter at vi merket elevens reaksjoner, ville vi ikke gå mer i detaljer, for vi forstod at eleven ikke ville og ikke kunne snakke om det som skjedde da. Eleven prøver altså å unngå å

snakke om ting som minner henne om det som skjedde og det hun opplevde.

Videre vet vi at denne eleven føler seg ofte forlatt og viser lite interesse for aktiviteter.

Ifølge journalen vet vi at denne eleven møter på alle samlinger innenfor

”detraumatiseringsprosjektet” men deltar ikke i noen aktiviteter.

Det at hun unngår å snakke om opplevelser fra krigen og at hun er så lite aktiv, tolkes som tegn på unngåelsesatferd.

Vi spurte eleven om hun er redd for noe, for eksempel for ensomhet og mørke. Vi fikk vite at hun er redd både for ensomhet og mørke. Hun føler seg veldig ofte forlatt og ensom og det gjør henne nervøs, det samme gjelder mørke. Om natta når hun sover, må lyset være på, ellers kan hun ikke sovne. Denne angsten er sannsynligvis også en traumeindikator.

Barn som er utsatt for sånne traumatiske belastninger som denne eleven, har tendens til å miste tro på at det finnes noen lysende fremtid. Det er også tilfelle hos denne eleven. Hun har ikke satt seg noen utdanningsmål, hun stiller svake krav til seg selv og er ikke interessert og opptatt av det hun vil bli som voksen. Hun har ikke bestemt ennå hvilken videregående skole hun vil gå på og har ikke ideer om hva hun vil og kan gjøre som voksen. Dette minsker også elevens mulighet for å mestre.

Traumatiske opplevelser påvirker alle og også denne eleven. Hun synes ikke å ha opplevelse av å kunne ha innflytelse, være subjekt i sitt eget liv og bestemme. Hun føler at alt kan skje uten hennes innflytelse på dette og i omgang med andre virker det som hun ser på seg selv som offer, objekt.

Det er grunn til å tro at jentas krigstraumer sammen med fravær av viktige resiliencefaktorer påvirker både hennes situasjon og hennes mestringsevne.

6.2 Oppsummering av undersøkelsens resultater

Av de 6 barna som er med i vår undersøkelse, er elever C og F eksempler på barn som opplevde krigen direkte, mens de andre har indirekte opplevelser ved at de ble fortalt om krigshendelser og at de i dag er i en vanskelig situasjon som er forårsaket av krigen.

Uansett om barn har direkte eller indirekte opplevelser, virker opplevelsene traumatisk og

kan forårsake psykiske konsekvenser. Hvis man har opplevd et traume, risikerer man å måtte leve med traumatiske minner. Tanken på traumatiske hendelser utløser/fører til smertefulle emosjoner og reaksjoner. Disse reaksjonene har vi delt i fire grupper i teoridelen, så oppsummerer vi alle elevene og deres reaksjoner. Den første er gjenopplevelse som vi merket hos elev C ved at han har drømmer om det traumatiske han opplevde under krigen.

Den andre reaksjonen er unngåelsesatferd. Dette er den reaksjonen som hyppigst vises hos elevene i vår undersøkelse. De unngår å snakke om ting som kan minne om de traumatiske hendelsene de opplevde.

En annen reaksjon er økt alarmberedskap/overreaktivitet. Denne reaksjonen er tydelig hos tre av elevene, B, D og F. Gjennom informasjon fra både lærerne og elevene selv, er det tydelig at alle tre mangler konsentrasjon. Elev D viser også aggressivitet.

Den siste reaksjonen er nummenhet. Den har vi lagt merke til hos fire av elevene (B, C, D og F). Alle disse virker triste og tilbaketrukket. Elev D viser også sløvhet, og dette kan også sies å gjelde for elev F.

Individuelle resiliensfaktorer går ut på at barn har positiv selvoppfatning, opplevelse av egenverd, opplevelse av å ha kontroll over skoleoppgaver, gode sosiale og kognitive ferdigheter selv om de var utsatte for belastninger. Alle disse ressursene gir positive mestringsopplevelser. Når det gjelder selvoppfatning, opplevelse av å ha kontroll over skoleoppgaver og gode sosiale og kognitive ferdigheter, finner vi at alle disse ressursene er tilgjengelige hos elevene A, C og E. Elev D synes derimot ikke å ha noen av disse ressursene, selv om kanskje de sosiale ferdighetene til en viss grad er tilgjengelige hos henne. Hos elev B er situasjonen litt blandet. Eleven har ikke god selvoppfatning og ikke gode kognitive ferdigheter, men presterer bra sosialt. Elev F har heller ikke god selvoppfatning, og virker som en veldig usikker person som heller ikke er selvstendig ved oppgaveløsninger.

For å forstå hvordan disse barna takler skoleutfordringer, måtte vi se på deres mestringsstrategier og mestringssevne, både intellektuelt, atferdsmessig og emosjonelt. Når det gjelder emosjonell mestring som vi beskrev i 3.3, gjelder det å kunne føle trygghet

og fravær av angst, frykt og engstelse. Til tross for belastningene de er utsatt for, uttrykker elevene A, C og E fravær av angst, frykt og engstelse. De andre elevene (elev B, D og F) synes å mangle denne emosjonelle mestring, og virker nederlagsorienterte og lite selvsikre.

Fire av elevene (A, B, C og E) synes å vise adekvat atferdsmessig mestring. For elev C ser det riktignok ut til at kommunikasjon bare fungerer overfor de nærmeste, selv om han har et godt forhold til alle. Elev D og F derimot viser ikke adekvat sosial fungering. De har et godt forhold til klassestyrer og noen barn fra barnehjemmet, men ikke med sine klassekamerater. De ser ut til å ha nedsatt tilpasningsevne på enkelte områder.

Intellektuell mestring handler om tilfredsstillende faglige prestasjoner. Her er elevene A, D og E faglig sterke. De er gode elever uten noen lærevansker, etter hva vi fikk vite både fra lærerne og fra elevene selv. De er prestasjonsorientert, aktive i timene og har kontroll over skoleoppgaver. Elevene B, D og F er derimot faglig svake elever som ikke har tilfredsstillende faglig kunnskap og forståelse for undervisning. De er lite aktive, er nederlagsorienterte og har dårlig kontroll over skoleoppgaver.

Resultatene fra undersøkelsen viser altså at det er individuelle forskjeller på hvordan barn og unge mestrer, til tross for belastningene de er utsatt for. Elevene oppfører seg også forskjellig i ulike situasjoner. De kan vise god mestring på noen av områdene, men ha nedsatt tilpasningsevne på andre områder. For eksempel har elev D et godt forhold til klassestyrer og noen barn fra barnehjemmet, men ikke med sine klassekamerater. Dette stemmer jo med det som fremgår av teoridelen, at elever kan mestre forskjellig i forskjellige kontekster.

Mestring avhenger også av opplevelse av sammenheng (sense of coherence). Elever med høy SOC finner ofte mening og utfordring i pålagte oppgaver i skolen. De har tillit til at kravene de møter kan takles med tilgjengelige ressurser og at dette er verdt engasjement og investering.

Undersøkelsen viser at fravær av forståelighet, håndterbarhet og mening i undervisningen, kan påvirke elevenes selvfølelse og vanskeliggjøre læring. Blant våre elever ser vi at

elevene A, C og E opplever det som inntreffer i skoletimene som forståelig, ordnet, strukturert og tydelig. De har også tilstrekkelige ressurser for å kunne møte ulike skoleutfordringer. Det som skjer i skolen virker meningsfylt for dem. Det gjør det ikke for elevene B, D og F, som synes å oppleve lav SOC og har vanskelig for å mestre skoleutfordringene.

Resultatene for elevene i undersøkelsen viser at det er individuelle forskjeller på mestringssevnen, avhengig av tilgang på mestringsressurser og strategier elevene bruker for å møte skoleutfordringer. Vi kan si at mangel på materielle ressurser var til stede hos alle elevene, mens det er individuelle forskjeller når det gjelder andre ressurser som sosiale ferdigheter, positive tanker og positiv selvoppfatning. Alle seks elevene i vår undersøkelse har vært utsatt for traumatiske belastninger i og etter krigen. Elevene A, C og E mestrer ganske bra på alle plan mens de tre andre har vanskeligheter. De tre elevene som mester bra på alle plan bruker både problem- og emosjonsfokusede strategier, og har flere ressurser som er tilgjengelige for dem.

Ikke minst synes forskjellen på hvordan de mestrer å kunne forklares med tilgjengelighet av resiliensfaktorer ved familie og nettverk. *Familiemessige faktorer* handler om at minst en av foreldrene fungerer bra og gir støtte til barna og faste strukturer, regler og grenser i familiesystemet. For å se om elevens familiesituasjon har noen virkning på elevens mestring i skolen, var vi nødt til å spørre elevene om dette og se i deres journaler. Elevene A, B og C har denne resiliensfaktoren, i og med at minst en eller begge foreldrene fungerer bra og støtter dem gjennom utviklingen og skoleutfordringene. Derimot ser vi at elev D, E og F ikke har foreldre og bor på barnehjem. Hvor tilfredsstillende støtten de får der er, har vi ikke fått vite noe om. Det eneste vi kan si ut fra deres uttalelser er at de ikke får nok støtte faglig. Men det at disse elevene ikke har foreldre etterlater sikkert sine spor hos dem. De mangler familiemessig støtte, familiemessig resiliensfaktor.

En annen viktig *resiliensfaktor* er *nettverk*. Dette handler om at individet får støtte fra samfunnet. Mennesker er sosiale individer som har behov for å være sammen med andre. Det å ha gode venner eller å høre til i en gruppe med jevnaldrende hjelper barn å utvikle sosial kompetanse. I tillegg til tilhørighet med jevnaldrende er det viktig å få oppmuntring

og ros fra de voksne i nettverket. For dette bidrar også til å styrke utviklingen til risikobarn i en positiv retning. Det som også er en viktig støttefaktor, er at alle seks barna deltar i ”detraumatiseringsprosjektet” (5.2). Dette prosjektet hjelper med å motivere barn slik at de kan klare seg til tross for det vanskelige de har opplevd eller opplever i hverdagslivet.

I vår undersøkelse har vi sett spesielt på skolen som viktig del av dette nettverket. Ut fra vår informasjon får alle elevene støtte på skolen, både av lærerne og medelever. Noen av dette kommer også tydelig frem hos elev B. Ved hjelp av fagligstøtte fra læreren, blir eleven motivert til læring. Det har vist seg at elev B er hjelpeløs og ikke aktiv, men når læreren hjelper henne ved oppgaveløsninger fører det til endringer i form av at eleven prøver seg mer frem på egen hånd. Akkurat dette virker motiverende og aktiverende for eleven. Denne form av støtten peker også tilbake til det vi tidligere har fortalt i Vygotskys teori om nærmeste utviklingssonen.

Det virker som elevene trives på skolen, både ut fra hva de selv sier og informasjon fra klassestyrerne. Elev D og F opplever ikke så god støtte fra klassekamerater, men de får støtte fra klassestyrer i form av ros og oppmuntring. Ellers tyder våre opplysninger på at elevene opplever godt samspill og følelsesmessig støtte på skolen.

Selv om det er individuelle forskjeller på hvordan disse elevene mestrer og selv om det er forskjell på tilgjengelighet av resiliencefaktorer hos elevene, viser det seg at alle elevene har fremtidsplaner. Det å ha fremtidsplaner virker positivt og motiverende, og er en god hjelp for å mestre skoleutfordringer. Ikke minst sier det noe om overlevelsesviljen hos elevene på tross av de belastningene de var/er utsatte for.

7. OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

Vår interesse for barn i krig har sin bakgrunn i at vi selv kommer fra et krigsherjet land, Bosnia og Hercegovina. Det er også der vi har foretatt vår empiriske undersøkelse, en kvalitativ undersøkelse av seks barn.

Problemstillingen for denne avhandlingen ble formulert slik:

Hvordan krig påvirker barn? Hva vet vi beskytter barn mot traumer og hva gjør at barn og unge mestrer? Hva kan skolen gjøre for å fremme mestring hos barn med traumatiske opplevelser som følge av krig?

Problemstillingene ble belyst både i den teoretiske og empiriske delen av oppgaven. I den teoretiske delen fokuserer vi på ulike aspekter ved traumatiske opplevelser, hvordan det påvirker barnets utvikling og mestring av skoleutfordringer. Hvordan krig påvirker barn og ulike barns reaksjoner avhenger av hvordan barn blir eksponert i forskjellige situasjoner. Barn i Bosnia har både direkte og indirekte krigsopplevelser. De med direkte opplevelser er de som var vitne til vold, tap og separasjon som følge av krig. De med indirekte opplevelser er de som ble fortalt om krigshendelser og i dag er i en belastende situasjon forårsaket av krig.

Traume i form av overveldende, ukontrollerbare hendelser mot eget liv eller mot livene til de man er glad i, er en trussel mot psykisk og fysisk integritet. Vanligvis oppstår traumatiske hendelser brått og uventet. Krig er en slik ekstrem hendelse som påvirker barn, hele familier og samfunnet.

Hvorvidt et barn får problemer etter traumer og hvordan de klarer seg, avhenger av faktorer ved barnet selv, familie og nettverk. Det er disse faktorene vi fokuserte på også i den teoretiske delen. For at vi skal forstå alt dette og slik bli i stand til å hjelpe, var det også nødvendig å se på hva traumer innebærer for barnets skoleprestasjoner. I denne oppgaven er skolen belyst som den betydningsfulle resiliencefaktor ved nettverket. I denne sammenheng så vi på betydningen tiltak i skolen har, for barn med traumatiske opplevelser.

Teorier og tidligere forskning om traumer hjalp oss å forstå hvordan barn utsatt for risiko har det. Resilienceforskning har gitt oss en forklaring på hvorfor noen barn klarer seg tross risiko. Begge disse forskningstradisjonene er viktige, fordi de gir oss kunnskap som kan hjelpe oss å møte barn utsatt for risiko.

I tillegg til teoristudiet ønsket vi å foreta en empirisk studie i vårt eget hjemland for å få en mer praktisk forståelse av hvordan ettervirkninger av krigstraumer virker, og for å finne eksempler som kan illustrere de faktorene som er behandlet i teoridelen av oppgaven. På hvilke måter påvirkes barnets utvikling av de direkte og indirekte krigspåvirkninger de har vært utsatt for, og hvordan er de faktorene som er belyst i teoridelen virksomme i elevenes møte med skoleutfordringer.

Undersøkelsen baserte seg på kvalitative innsamlingsmetoder hvor vi brukte intervjuer med elever, spørreskjema for lærere og elevenes journaler fra ”detraumatiseringsprosjektet” innenfor organisasjonen ”Wings of Hope”. Vi intervjuet seks barn, som var direkte og indirekte involvert i krig, om de aktuelle temaene fra problemstillingen.

Selv om undersøkelsen bare omfatter seks barn, viser den tydelige individuelle forskjeller. Det er meningsløst å si at en krig rammer barn sånn eller slik. Barn som har opplevd krig reagerer ulikt på denne traumatiske hendelsen. Reaksjonene blir lettere å tolke når man har mer informasjon om hva det enkelte barnet har opplevd og hvilken betydning disse opplevelsene har for dette spesielle barnet med dets indre eller ytre forutsetninger. Det er individuelle forskjeller både med hensyn til hvordan barn opplever den belastende situasjonen etter krigen, og når det gjelder mestring av skoleutfordringer i forhold til den situasjon barnet befinner seg i. Hvordan barnet reagerer forskjellig på traumer og belastninger de utsettes for og hvordan utviklingen deres blir, er avhengig av de resiliencefaktorene som har vært og er til stede i deres liv.

Resultatene av undersøkelsen indikerer at de elevene som opplever følelsesmessig støtte fra foreldrene og de voksne på skolen, fungerer bedre og har bedre skoleprestasjoner. Tre av elevene (A, B, C) som bor med sine foreldre, har familien som en god resiliencefaktor og

støtte. De tre andre (D, E, F) bor på barnehjem og mangler denne resiliencefaktoren som kan sies å være en av de viktigste for at barn skal klare seg til tross for det de har opplevd. Men alle barn har en annen resiliencefaktor i nettverket, gjennom det såkalte ”detraumatiserings prosjektet”. Det ser ut til at jo flere resiliencefaktorer som er til stede hos elevene, desto bedre blir deres mestring av skoleutfordringer. Selv om elevene har vært utsatt for store belastninger, kan de ha positiv selvoppfatning, gode sosiale og kognitive ferdigheter og positive mestringsopplevelser. Andre som ikke har tilsvarende resiliencefaktorer ved seg, fungerer dårligere og har gjerne svake skolefaglige prestasjoner. Resultatene viser at noen av elevene har manglende konsentrasjon, har vanskeligheter med læring, er nederlagsorienterte, og lite selvsikre. Det kan være grunn til å anta at elevenes prestasjoner kan relateres til traumatiske belastninger de var/er utsatt for under og etter krigen. Vår undersøkelse gir likevel ikke grunnlag for å slå fast at det er elevenes traumatiske opplevelser under og etter krigen som er årsak til lærevansker og atferdsproblemer, selv om dette vil være en rimelig tolkning som også finner støtte i teorien. Men det som kunne kontrollere for dette er bruk av kvantitativ metode, at i tillegg til undersøkelsen av elever som har opplevd krig direkte/indirekte, blir brukt en kontrollgruppe av like gamle barn i samme skole som verken har opplevd krig direkte eller indirekte.

Det er imidlertid klart at tiltak i skolen er viktig for barn som er eller var utsatt for traumatiske belastninger. Hver situasjon barnet møter gjennom livet kan være en risikofaktor og/eller en beskyttelsesfaktor. Derfor er det viktig at skolen både fungerer som en resiliencefaktor selv og er med på å fremme resiliencefaktorer ved barnet og i familie og nettverk forøvrig. Det er viktig at lærere og andre voksne som møter disse barna, ser muligheten som ligger i barnet og styrker barnas mulighet til å mestre. Mestring av skolefaglige utfordringer er viktig for utvikling av et positivt selvbilde, motivasjon til læring og troen på egne ressurser.

Om barn er i risikoområde for å utvikle PTSD, er ikke denne oppgavens problemstilling, men som beskrevet tidligere i oppgaven er det reaksjonenes varighet og omfang som er bestemmende for dette fenomenet. Det at barn viser noen av disse reaksjonene, kan være normalreaksjon etter unormale forhold.

Som oppsummering kan vi si at vår undersøkelse av det lille utvalget på seks elever førte til gjenkjenning av de faktorene som ble behandlet i teoridelen. Dette gjelder både at de påkjenninger barnet er og har vært utsatt for påvirker barnets atferds- og personlighetsutvikling, og at tilstedsværelse av resiliencefaktorer og mestringsstrategier i barnas liv hjelper dem å møte skoleutfordringer og å tilpasse seg omgivelsenes krav.

Det ville ha vært interessant med en tilsvarende undersøkelse av litt eldre elever som var direkte involvert i krigen. De kunne sikkert fortelle mer om krigsopplevelser, og da ville det også vært mulig å undersøke mer om graden av traumeopplevelser fra selve krigen. Når vi ikke gjorde det, var det blant annet fordi disse elevene neppe ville snakke om og bli minnet på det de opplevde. Dessuten, siden de barna vi undersøkte allerede var under ”detraumatiseringsprosjektet” var det lettere for oss å få tilgang til dem og ut fra journalene få informasjon om mer emosjonelle temaer.

Til slutt kan vi si at denne oppgaven har inspirert oss til tanken at det kunne gjøres en kvantitativ undersøkelse hvor det kunne vises hvor stor betydning skolen har for å drive med resiliencerettede arbeid. Dette kunne gjøres ved å ha en gruppe elever som får resiliencerettede tiltak og en kontrollgruppe som ikke får dette.

LITTERATURLISTE

- Allen, Jon, G. (1995): Coping with trauma- guide to self- understanding. American Psychiatric Press Inc.
- Antonovsky, A. (1987): Unrevealing the mystery of health. San Francisco- London: Jossey – Bass Publishers.
- Bandura, A. (1986): Social foundation of thought and action. Social cognitive theory. New Jersey: Prentice –Hall Inc.
- Bion, W. R. (1967). Second Thoughts. London: William Heinemann.
- Borchgrevink, Marit, C. (2002): Styrke, glede og utfoldelse. Resiliencerettede tiltak for flyktning ungdom. Linjer fra fluktning helse nr.2 / 2002- 12. årgang.
- Bowlby, J. (1988). A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. New York: Basic Books.
- Borge Helmen, Anne I. (2003): Resilience - risiko og sunn utvikling. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Borge Helmen Anne. I. (1996): Mestring. I: Helgeland, I. M.(red.): Forebyggende arbeid i skolen. Oslo: Kommuneforlaget.
- Borge H, A. I., Lie, K. K & Nordhagen, R. (1995): Barn mot nytt årtusen - friskere og gladere? Oslo: Statens institutt for folkehelse. Avdeling for samfunnsmedisin.
- Dyregrov, Atle (2000): Barn og traumer. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Garmezy, N & Masten, A. (1990): The adaptation of children to a stressful world: Mastery of fear. I: Arnold, L. E. (ed.): Childhood stress. New York: Wiley International.

Garmezy, N. & Rutter, M. (1983): Stress, coping and development in children. London: McGraw-Hill Company.

Gustafson, Lars. H., Lindkvist, A. & Bøhm, B. (1989): Krigens barn. Oslo: Kommuneforlag.

Haggerty, Robert J., Sherrod, L. R., Garmezy, N. & Rutter, M. (1994): Stress, risk, and resilience in children and adolescents. Cambridge: Cambridge University Press.

Hellevik, O. (1991): Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap. Oslo: Universitetsforlaget.

Holte, K., Hæg, A. K., Mujezinovic, S. & Hodt, G. (2001): Vi kan kanskje ikke redde verden, men det er lov å prøve. Tidsskrift for Den norske legeforening, 121:101-3. utgave.

Horowitz, Mardi, J. (1999): Essentials press on post traumatic stress disorder. New York: University Press.

Kohut, H. (1977). The Restoration of the Self. New York: International University Press.

Kvale, Steinar. (2001): Det kvalitative forskningsintervju. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Larsen, Wenche & Øzerk, Kamil Z. (2001): Sammenhengende bilder - En studie av sammenhenger mellom ulike faktorer i livssituasjonen til barn med krigs- og fluktopplevelser. Oslo kommune: Pedagogisk psykologisk tjeneste

Lazarus, Richard. S. & Folkman, S. (1984): Stress, appraisal and coping. New York.

Springer Publishing Company, Inc.

Lund, T. (2002): Innføring i forskningsmetodologi. Oslo: Unipub Forlag

Major, Elinor F. (1997): Post- traumatisk stress forstyrrelse (PTSD)- En gyldig diagnose på tvers av kulturer? Linjer- fra psykososial senter for flyktninger nr.2 / 97- 7. årgang.

Malt, U. F., Retterstøl, N & Dahl, A. A (2006): Lærebok i psykiatri. Gyldendal Akademiske

Monat, A & Lazarus, R. S. (1991): Stress and Coping. An Anthology. New York: Columbia University Press

Nordahl, A. & Misund, S. S. (1996): Jeg vil mestre. Mestringsoppevelse som basis for læring og utvikling. Oslo: Sebu Forlag.

Raundalen Magne & Schultz Jon-Håkon (2006): Krisepedagogikk. Oslo: Universitetsforlaget

Skårderud, F. (1998): Uro. En reise i det moderne selvet. Oslo: Aschehoug

Thagaard, Tove. (2004): Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metode. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

UNICEF (2006): Barn i Krig. www.unicef.no / dette gjør Unicef/ beskyttelse/ barn i krig. (20/11.2006)

Vollrath, M. E. (2006): Handbook of personality and health. Chichester: John Wiley

Vygotsky, L. S. (1978): Mind and society, development of higher psychological process. Cambridge: Harvard University Press.

Wilson, John P. & Keane, Terence M. (1997): Assessing Psychological Trauma and PTSD.
London: The Guilford Press

Winnicott, D. W. (1971): Playing and Reality. London: Tavistock Publications.

Waaktaar, T. & Christie, H. J. (2004): Styrk sterke sider. Oslo: Kommune forlaget AS.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intervjuguide for elevene

Vedlegg 2: Spørreskjema for lærerne

VEDLEGG 1

INTERVJUGUIDE FOR ELEVENE

Gleder du deg å gå på skolen?

- Hvis svaret er ja, spørre hvorfor?

Har du noen gang gruet deg til å gå på skolen?

Mestring

Intellektuell mestring/ faglige prestasjoner

Hvilket fag liker du mest?

Hvilke fag synes du er flinke i?

Atferdsmessig (sosial) mestring

Har du venner i klassen din?

Hvis ikke, har du noen i en annen klasse?

Har du det bra sammen med klassekameratene dine?

Har du det gøy eller kjedelig i friminuttene?

Følelsesmessig mestring

Er klassekameratene dine rolige eller urolige i timene?

Blir du ertet av andre elever i klassen eller på skolen?

Gruer du deg til prøve?

Resiliencefaktorer

Individuelle faktorer

Er du selv fornøyd med skolearbeidet ditt?

Har du vansker med læring?

Er du redd for å gjøre det dårlig på skole?

Er det viktig for deg å gjøre det godt på prøver?

Tror du lærerne dine er fornøyd med skolearbeidet ditt?

Tror du foreldrene dine er fornøyd med skolearbeidet ditt?

Liker du å jobbe i grupper i klassen?

Familie

Har du noen plikter hjemme, eventuelt hva?

Nettverk/skole

Synes du det er trivelig på skolen?

Gleder du deg til friminuttene?

Krigsopplevelser, traume og PTSD

Har du vært utsatt for bombing?

Har din familie blitt forfulgt hjemmefra?

Har noen av familiemedlemmer blitt drept i krigen?

Har noen blitt skadet?

Har du vært til stede da noen av dine familiemedlemmer ble drept/skadet?

Har du selv vært skadet eller mishandlet?

Er du mørkredd?

Er du redd av å være alene?

Hva drømmer du mest om?

Fremtidsplaner

Hva har du lyst å jobbe med som voksen?

Hvilke videregående skole ønsker du å gå på?

VEDLEGG 2

SPØRRESKJEMA FOR KLASESTYRERE

Har elev lærevansker?

Har du inntrykk av at eleven er interessert i det som foregår i timene?

Tror du eleven forstår hva som foregår i timene?

Oppfatter du eleven som faglig aktiv i timene?

Har du inntrykk av at eleven er konsentrert i din undervisning?

Er ditt inntrykk at eleven er klar over sine sterke og svake skoleprestasjoner?

Hva er ditt inntrykk av elevenes følelsesmessige fungering i skolesituasjon?

Viser eleven for mye eller for lite glede i gitte situasjoner?

Er eleven for det meste trist i skoletimene?

Viser eleven engstelse, angst og frykt i timene?

Hvordan opplever du elevens sosiale fungering i forhold til deg som klassestyrer?

Hvordan opplever du elevens samspill med andre skolekamerater?

Pleier eleven å ha kontakt med sine medelever i friminuttene?

Tror du eleven er godt likt av sine klassekamerater?

Hva slags tilbakemeldinger får du fra andre faglærere angående elevens sosiale atferd og sosiale relasjoner?

Hvordan synes du eleven takler soleutfordringer?

Synes du at eleven er selvsikker når han/hun møter faglige utfordringer?

Synes du at eleven virker prestasjonsorientert?

Synes du at eleven er nederlagsorientert?

Hva slags inntrykk har du av elevens evne til å samarbeide med andre elever?
Hva slags inntrykk har du av elevens evne til selvstendig arbeid når det gjelder oppgaveløsning?

Bor eleven sammen med begge foreldre?

Hva er ditt inntrykk av elevens trivsel på skolen?

Skulker eleven fra timene?

Hva er ditt inntrykk av elevens trivsel i friminuttene?

I hvilken grad tror du lærere er tilgjengelig for eleven i klasserommet?

I hvilken grad tror du lærere er tilgjengelig for eleven i friminuttene?

I hvilken grad opplever du eleven som krevende på oppmerksomhet?

Opplever du at eleven trenger mer tid ved oppgaveløsninger enn andre i klassen?

Opplever du din klasse som bedre eller dårligere enn andre klasser?

Har du inntrykk av at skolen støtter opp elevens positive egenskaper, kompetanse og mestring?

På hvilken måte prøver du å oppmuntre elevens positive egenskaper, kompetanse og mestring?